



Instituto Superior
de Ciências Sociais e Políticas
UNIVERSIDADE DE LISBOA

U LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

O Papel do Líder (Diretor de Turma) na Gestão da Indisciplina no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico: Um Estudo de Caso

Mestranda: Sílvia Patrícia Ferreira Fernandes Barros

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Jardim da Palma

**Dissertação para obtenção de grau de Mestre
em Administração Pública - Especialização em Educação**

Lisboa

2014

VALORIZAMOS PESSOAS

WWW.ISCSP.U LISBOA.PT



Instituto Superior
de Ciências Sociais e Políticas
UNIVERSIDADE DE LISBOA

O Papel do Líder (Diretor de Turma) na Gestão da Indisciplina no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico: Um Estudo de Caso

Mestranda: Sílvia Patrícia Ferreira Fernandes Barros

Orientadora: Professora Doutora Patrícia Jardim da Palma

**Dissertação para obtenção de grau de Mestre
em Administração Pública - Especialização em Educação**

Lisboa

2014

VALORIZAMOS PESSOAS

WWW.ISCSP.ULISBOA.PT

“Os bons resultados derivam sempre de muito trabalho, de muito esforço! E, neste sentido, o que diferencia as pessoas é, precisamente, o quanto elas gostam de fazer as atividades que escolhem realizar...”

Palma & Lopes (2012, p.12)

AGRADECIMENTOS

Um trabalho, seja qual for a sua natureza, regra geral, depende de várias pessoas.

Para a realização desta investigação agradeço de modo especial a algumas pessoas, pelo acompanhamento constante que dedicaram ao longo da investigação.

O meu muito obrigada à Professora Doutora Patrícia Jardim da Palma, em primeiro lugar por ter aceite e se disponibilizado em ser minha orientadora. Obrigada pela forma entusiástica com que me orientou e pelas palavras sempre motivadoras durante todo o trabalho. O meu reconhecimento pela sua sabedoria, postura, exigência e crítica. Obrigada por me ter proporcionado todos os meios e condições para a concretização deste trabalho.

A todos os professores pelos excelentes contributos e reflexões partilhadas, nomeadamente: Professor Doutor João Bilhim; Professora Doutora Patrícia Palma; Professor Doutor Fernando Serra; Professor Doutor Albino Lopes; Professor Doutor Miguel Lopes e Professora Doutora Elisabete de Carvalho.

Agradeço ao Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, ISCSP, Universidade de Lisboa e à Escola Dr. Horácio Bento de Gouveia, pelo acolhimento e pelas condições oferecidas para desenvolver esta dissertação.

Ao Doutor Manuel André, pela sua disponibilidade, amizade e simpatia, pela forma com que nos acompanhou, bem como pela partilha de conhecimentos, que sempre me deram a segurança necessária à realização do trabalho.

À minha grande amiga Verónica Faria pela amizade, disponibilidade, simpatia e incentivos constantes ao longo de todo este trabalho, bem como à leitura atenta feita à tese e apoio incondicional.

Agradeço a todos os colegas do Mestrado a amizade, as sugestões e disponibilidade que sempre demonstraram para apoiar-me, em especial ao amigo e colega Rui Marafão, pelos incentivos constantes e pela ajuda preciosa a nível da informática, contribuindo imenso para o sucesso de todo este meu trabalho.

Agradeço também à Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves Andrade que me permitiu a recolha de dados, oferecendo todas as condições necessárias para levar este trabalho adiante. Com gratidão aos Professores do Conselho

Executivo, Dr. Ricardo Nascimento, Presidente desta instituição; Dr. João Gonçalves e Dr. Inácio Santos que me proporcionaram um bom acolhimento e facilidades na distribuição dos questionários e pelo apoio prestado durante o trabalho. À D^a Teotónia Neto; D^a Antonieta Calaz e D^a Carla Abreu, funcionárias desta escola, pelo apoio e simpatia durante todo o percurso de distribuição, mas essencialmente na recolha de dados.

Um agradecimento sincero a todos os inquiridos pela paciência e compreensão no preenchimento do questionário.

De forma muito especial, agradeço aos meus pais, pelos valores inculcados e que guiaram sempre o meu caminho, possibilitando, apesar das adversidades, ter chegado até aqui.

Agradeço à minha irmã Sandra Freitas e à minha cunhada Zizelda Pereira, pela amizade, paciência infinita, carinho e apoio incondicional, nas palavras e nas ações, em especial pelos momentos que acolheram os meus filhos e lhes deram todo o seu amor, para que pudesse avançar neste meu trabalho.

E porque os últimos são os primeiros, ao meu esposo, pelo grande apoio, amor, carinho, incentivo e, acima de tudo, por me mostrar que com muita luta e persistência, tudo se consegue alcançar! Aos meus três filhos, as razões da minha luta constante, agradeço o facto de entenderem a minha presença tantas vezes ausente.

A todos os meus amigos e a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, me apoiaram.

A todos, o meu muito obrigada.

RESUMO

A problemática da indisciplina, sobretudo nos segundos e terceiros ciclos do Ensino Básico, apesar de ser uma temática muito estudada e debatida, tornou-se nas últimas décadas um assunto que preocupa não só docentes, mas também pais e, de um modo geral, todos aqueles que estão interessados nos problemas inerentes ao sistema educativo. Partindo do pressuposto que a prevenção e resolução dos problemas disciplinares pelo Diretor de Turma (DT), promove a qualidade do ensino nos adolescentes e jovens e que estas são essenciais para o seu bem-estar físico, psicológico e social e num período em que tanto se fala de liderança e simultaneamente de indisciplina, formulou-se o problema que servirá de base à investigação: Será que um líder motivado, gere de forma mais eficaz a indisciplina? Assim sendo, foi nosso propósito conhecer o papel que exerce o Líder, como D.T, na gestão da indisciplina, no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Tendo em conta o objetivo de estudo e a sua natureza optou-se pelo estudo de caso como método, sendo a metodologia utilizada de natureza quantitativa. Para a recolha de dados efetuámos o inquérito por questionário a todos os professores da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade. Segundo os inquiridos, os resultados demonstram que o tipo de liderança mais valorizado foi o “Tipo Transformacional”. A indisciplina tem vindo a aumentar nesta escola, embora a causa seja mais de carácter externo à instituição. O cargo de D.T deveria ser atribuído por opção do professor, com gosto pelas funções inerentes ao cargo e motivado para o mesmo. Concluímos com este nosso estudo que a motivação é fundamental no exercício do cargo do Diretor de Turma e que este motivado gere de forma mais eficaz a indisciplina, dando resposta à nossa questão central de investigação.

Palavras Chave: Motivação, Indisciplina, Liderança, Diretor de Turma.

ABSTRAT

The problem of indiscipline, especially in second and third cycle of Basic Education, despite being a subject greatly studied and debated it has become, in recent decades, a matter that concerns not only teachers, but also the parents and, in general, all those who are interested in the issues related to the educational system. Assuming that the prevention and resolution of disciplinary problems by the Class Director (C.D.), promotes quality education in adolescents and among the youngest and that these are essential for their physical, psychological and social well-being and at a time when much has been said about leadership and at the same time of indiscipline formulated the problem which will serve as a basis for this research: Does a motivated leader, manages more effectively indiscipline? Therefore, with this investigation, it was our purpose to know the role that exercises the leader, as a C.D, in the management of indiscipline on the second and third cycles of Basic Education. Regarding to the objective of this study and its nature, we chose the case study as a method, and the methodology of quantitative nature. In order to obtain the necessary information for the achievement of the purpose of this study and bearing in mind the issue of the research, we applied a survey to all Basic School teachers from the second and third cycles teaching at Dean John Jacinto Gonçalves de Andrade's School. According to the respondents, the results show that the kind of leadership more valued was the "Transformational Type". As for indiscipline, it was established that it has increased in this school, although the cause is over external to the institution. Regarding Class Director, we concluded that this position should be assigned by the teacher's option, occupied by a teacher who enjoys being a Class Director and must be motivated for it. In summary, we conclude our study considering that motivation is fundamental in a Class Director and a motivated teacher manages more effectively indiscipline, thus responding to our central research question.

Keywords: Motivation, Indiscipline, Leadership, Class Director.

Índice

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	iii
ABSTRAT	iv
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
ÍNDICE DE TABELAS	vii
ÍNDICE DE QUADROS - 1.....	vii
ÍNDICE DE QUADROS - 2.....	viii
ÍNDICE DE QUADROS - 3.....	ix
ÍNDICE DE ANEXOS	ix
LISTA DE SÍMBOLOS E ACRÓNIMOS	x
LISTA DE SÍMBOLOS E ACRÓNIMOS	xi
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
2.1 - Motivação	4
2.2 - Indisciplina, sintoma ou problema?	6
2.3 - Liderança	11
2.3.1 - As várias correntes da Liderança.....	14
2.3.2 - Liderança Missionária/Positiva	19
2.3.3 - Diretor de Turma como líder intermediário na gestão da motivação e da indisciplina.....	20
2.3.4 - O Diretor de Turma como Líder intermédio na gestão da motivação	23
2.3.5 - O Diretor de Turma como gestor/mediador da indisciplina	25
2.4 - Indisciplina e Liderança: em que ponto nos encontramos?	26

2.4.1- Estudos sobre a indisciplina e a liderança.....	26
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	29
3.1 - Desenho do estudo	29
3.2 - Contexto de Estudo e Participantes.....	30
3.2.1 - A escola e sua caracterização.....	31
3.3 - Medidas.....	32
3.4 - Procedimento do estudo.....	36
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO	38
4.1 - Análise e Apresentação dos Dados/Resultados.....	39
CAPÍTULO V – DISCUSSÃO	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
ANEXOS.....	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figuras	Título	Página
1	Pirâmide de Maslov.	22

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela	Título	Página
1	Questões e fundamentação do Questionário – Diretor de Turma – Para Professores.	34
2.1	Número de professores e respostas atribuídas às questões N°8; N°9 e N°10 do Questionário – Diretor de Turma – Para Professores.	54
2.2	Número de professores e respostas atribuídas às questões N°8; N°9 e N°10 do Questionário – Diretor de Turma – Para Professores (continuação).	55

ÍNDICE DE QUADROS - 1

Quadro	Título	Página
1	Consistência interna do Questionário Multifatorial de Liderança e da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores.	36
2	Características sociodemográficas e profissionais dos inquiridos.	39
3	Inquiridos perante as situações de indisciplina.	40

ÍNDICE DE QUADROS - 2 (continuação)

4.1	Inquiridos segundo o papel do Diretor de Turma.	41
4.2	Inquiridos segundo o papel do Diretor de Turma (continuação).	42
5	Resultados da aplicação do Questionário de Liderança e da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores.	43
6	Estudo da correlação entre o questionário Multifatorial de Liderança e a Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores.	44
7	Estudo da Regressão da Escala de Disrupção Inferida pelos professores em função do Questionário Multifatorial de Liderança (subescalas).	45
8	Estudo da regressão da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores em função do Questionário Multifatorial de Liderança (Tipos de liderança e Efeitos/Resultados da liderança).	46
9	Comparação do Questionário Multifatorial de Liderança e da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores em função do género.	47
10.1	Comparação do Questionário Multifatorial de Liderança e da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores em função do grupo etário.	48
10.2	Comparação do Questionário Multifatorial de Liderança e da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores em função do grupo etário (continuação).	49
11	Comparação do Questionário Multifatorial de Liderança e da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores em função da categoria profissional.	50
12.1	Comparação do Questionário Multifatorial de Liderança e da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores em função do tempo de serviço.	51

ÍNDICE DE QUADROS - 3 (continuação)

12.2	Comparação do Questionário Multifatorial de Liderança e da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores em função do tempo de serviço (continuação).	52
13	Comparação do Questionário Multifatorial de Liderança e da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores em função do nível de ensino que leciona.	53

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo	Título	Página
I	Comportamentos identificados pelos docentes como desviantes, Aires L. M. (2010, pg. 14-15).	69
II	Causas das situações de indisciplina por Bentham (2005, citado por Aires 2010, pg. 24-26).	70
III	Quatro estilos de liderança para quatro níveis de maturidade. Adaptado de: Hersey e Blanchard (1988); Hersey (1989).	72
IV	Pedido de autorização para realização de investigação científica.	73
V	Autorização para a realização da investigação científica.	74
VI	Inquérito por questionário.	75
VII	Comportamentos desviantes na escola 2010/2011.	83
VIII	Comportamentos desviantes na escola 2012/2013.	84

LISTA DE SÍMBOLOS E ACRÓNIMOS

Símbolos	Descrição
n	Frequência absoluta
%	Frequência percentual
M	Média aritmética
M _{ord}	Média ordinal
Md	Mediana
d.p	Desvio padrão
X _{min}	Valor mínimo
X _{máx}	Valor máximo
r _s	Coeficiente de Correlação de Spearman
B	Coeficiente de regressão
EP	Erro de Padrão
β	Coeficiente de regressão padronizado
R	Coeficiente de correlação múltipla
R ²	Coeficiente de determinação
t	Valor do teste T de Student
F	Valor do teste F de Snedcor
z	Valor do teste Mann-Whitney
p	Significância do teste
Acrónimos	Descrição
D.T	Diretor de Turma

LISTA DE SÍMBOLOS E ACRÓNIMOS (continuação)

Enc. Ed.	Encarregados de Educação
MLQ	Questionário Multifactor Leadership Questionnaire – Questionário Multifatorial de Liderança
EDEI	Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores
RAM	Região Autónoma da Madeira

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

Este estudo subordinado ao tema: “O Papel do Líder (Diretor de Turma) na Gestão da Indisciplina no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico: Estudo de Caso” tem como objetivo geral conhecer o papel que exerce o líder, como diretor de turma, na gestão da indisciplina, numa fase da vida estudantil mais crítica, no que se refere a esta temática, mais precisamente no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Assim sendo, tendo em conta o objetivo do estudo e a sua natureza, definem-se como objetivos específicos do estudo: conhecer as estratégias mais adequadas para a gestão da indisciplina; identificar as principais dificuldades do diretor de turma enquanto líder; impacto da indisciplina no funcionamento da aula; impacto da dinâmica da turma.

Esta realidade motivou-me para algumas reflexões e preocupações neste domínio. Ponderar sobre esta realidade conduziu à questão central que orientará esta investigação. Partindo do pressuposto que a resolução da indisciplina é essencial para o bem-estar físico, psicológico e social dos nossos alunos e num período em que tanto se fala de liderança e simultaneamente de indisciplina, será que os líderes, profissionais da educação, nomeadamente os que ocupam cargos de gestão intermédia e neste caso os diretores de turma, motivados, conseguem gerir de uma melhor forma a indisciplina? Devido a esta dúvida que nos “incomoda”, esta investigação será desenvolvida em torno do problema: Será que um líder motivado, gere de forma mais eficaz a indisciplina?

A escolha deste tema deveu-se essencialmente à sua pertinência na atualidade, como ao facto de ser uma área pela qual sustentamos um especial interesse, pois durante muitos anos tive a oportunidade de ser Diretora de Turma, um cargo de gestão intermédia, que muito me cativa, pela aproximação aos alunos e encarregados de educação, bem como por ser um dos principais elos de ligação entre professores, alunos e encarregados de educação na Comunidade Educativa. De acordo com a literatura atual, a figura do D.T tornar-se-á, tanto mais profícuo e gerador de sucesso pedagógico, quanto maior a sua capacidade de refletir sobre os processos de liderança e capacidades de coordenação entre pares. Assim sendo, na liderança reside um dos fatores com maior relevância para o sucesso do cargo pelo que, a elegibilidade deverá ser cuidada e criteriosa no sentido de selecionar verdadeiros dinamos da ação pedagógica; (Clemente e Mendes, 2013).

Outro fator que nos levou também ao estudo desta problemática foi analisar o papel importante que tem o líder, enquanto diretor de turma, na gestão da indisciplina. Estas foram algumas das principais razões que nos levaram a considerar que a conceção deste estudo será pertinente nos tempos que correm.

E porque o caminho se faz caminhando, acredito que este trabalho de investigação possa ser uma mais-valia para os profissionais, nomeadamente os diretores de turma. É pois importante refletir sobre os caminhos pelas quais se devem nortear os diretores de turma, enquanto líderes, no sentido de ir ao encontro das necessidades prementes que as crianças e os jovens vivenciam hoje e que urge dar resposta, em especial no que se refere à indisciplina.

Este trabalho encontra-se dividido em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, temos a Introdução, onde se fala da justificação do tema; da definição do problema e das questões de investigação, bem como de uma síntese dos capítulos.

No capítulo dois encontrar-se-á o enquadramento teórico, no qual se abordará a motivação, pois é a motivação que cada indivíduo apresenta em relação ao trabalho, que nos ajuda a perceber porque algumas pessoas são e sentem-se mais felizes no seu trabalho. Há uma força que nos impele para a ação e assim quanto mais motivada está a pessoa, maior é o esforço que dedica à concretização dessa ação. E quanto maior for a motivação, maior será a persistência do ser Humano em alcançar os objetivos desejados. O tema será mais aprofundado, tendo em conta o Diretor de Turma e a motivação e a paixão que este sente pelo seu trabalho; (Palma & Lopes, 2012).

Será dado enfoque ao tema da indisciplina, sintoma ou problema na escola, visto ser uma das variáveis em estudo, tendo em conta que não é um fenómeno recente, mas que tem vindo a assumir novas dimensões, devido à frequência com ocorre, bem como à sua gravidade. Segundo Lopes & Rutherford (2001), os problemas de indisciplina são normalmente apresentados como competências dos alunos, isto é, como comportamentos que estes exibem nas escolas e que colidem com os objetivos fundamentais do ensino. Para estes autores, a indisciplina tende a ser representada por comportamentos de elevada frequência, ainda que por vezes de baixa densidade.

Ainda neste capítulo abordaremos a liderança, tendo em conta a pessoa do Diretor de Turma, onde se incluirão diversos subcapítulos, tais como: As várias

correntes da liderança; Liderança Transformacional, Transacional e Laissez-Faire, pelas quais se norteia o DT e Liderança Missionária/Positiva. Abordaremos ainda o Diretor de Turma como líder intermediário na gestão da motivação e indisciplina; O Diretor de Turma como líder intermédio na gestão da motivação e o Diretor de Turma como gestor/mediador da indisciplina, pois é um cargo de Gestão Intermédia muito importante na Comunidade Escolar, uma vez que cabe ao mesmo fazer o elo de ligação entre professores, alunos e encarregados de educação. O desempenho do cargo de diretor de turma, enquanto líder intermédio na organização escolar coloca-o assim, no centro de uma função que implica o estabelecimento de pontes, promovendo relacionamentos entre os vários atores envolvidos no processo de ensino – aprendizagem e na comunidade educativa onde se insere. Neste seguimento de ideias, cabe pois ao Diretor de Turma, enquanto líder, “vestir a camisola”, vivendo o seu trabalho de acordo com o seu chamamento. Como nos refere (Palma & Lopes, 2012, p.13) “...são muitas as mais-valias da vivência de uma “vida com significado”, não apenas ao nível do aumento da satisfação e do bem-estar pessoal, mas também da própria capacidade para lidar com situações traumáticas...”, sobretudo na gestão da indisciplina dos seus alunos.

Será verificado também o estado atual da literatura acerca das variáveis em estudo: Indisciplina e liderança. Será apresentada finalmente a proposta de hipóteses e questões de investigação.

Após o enquadramento teórico que contextualiza teoricamente a questão central deste trabalho, apresentar-se-á, no capítulo três a Metodologia de Investigação, contendo os seguintes subcapítulos: Desenho do Estudo; Contexto de estudo e Participantes; A escola e sua caracterização; Medidas e Procedimento do estudo.

No capítulo quatro, teremos a apresentação dos resultados.

No capítulo cinco encontrar-se-á a Discussão, tendo em conta as conclusões e considerações finais, limitações e recomendações para futuras investigações que visam essencialmente melhorar a indisciplina na escola.

A finalizar encontram-se as referências bibliográficas e os anexos utilizados ao longo da investigação.

Acreditamos que o estudo poderá ser de utilidade para encarregados de educação, professores, conselhos executivos e alunos, bem como para os responsáveis

pelas políticas educativas ajudando-os a refletir sobre esta problemática e a agir de forma mais eficaz.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 – Motivação

A motivação é uma condição fundamental e indispensável para o alcance dos objetivos do trabalho e das organizações, em especial neste nosso estudo, na escola.

Conceptualmente a motivação define-se como um estado interno necessário para iniciar qualquer ação, mantê-la ou terminá-la. Envolve pois afetos e emoções, inibe ou fomenta as aprendizagens e confere sentido à experiência. Em termos gerais, a motivação é o aspeto dinâmico da ação; (Fontaine, 2005).

De acordo com Ferreira (1993) a palavra motivação é vista como sendo o conjunto de fatores, os quais agem entre si, e determinam a conduta de um indivíduo. Deste modo, a motivação tem sido vista como uma saída para melhorar o desempenho profissional, no que diz respeito tanto à produtividade quanto à saúde organizacional e à satisfação dos trabalhadores.

Segundo Palma e Lopes (2012), a motivação é uma força que impele para a ação, ou seja, quanto mais motivada estiver uma pessoa, maior será o esforço que dedica à concretização dessa ação. E neste seguimento, quanto maior for a motivação, maior será a persistência para alcançar os objetivos desejados, mesmo perante as adversidades, ou seja, maior será o esforço, a dedicação e a perseverança para alcançar os objetivos.

De referir que o mais importante nas organizações é criar um ambiente de trabalho que estimule a ação. É pois induzir comportamentos positivos nos seus funcionários (Archer, 1997). Estes comportamentos positivos podem ser induzidos pelo uso dos fatores de satisfação relacionados às necessidades. A noção de necessidade está presente na maior parte dos conceitos de motivação.

A motivação está presente em várias teorias, como: o reconhecimento, a responsabilidade, fisiológicas, realização, socialização, materiais, poder e até mesmo espirituais (Bergamini, 1997).

Como já referimos anteriormente e segundo os mesmos autores, a motivação é hoje entendida como um dos fatores que mais influência tem na ação humana.

Um dos primeiros investigadores no estudo da motivação foi Abraham Maslow, que fundou a motivação da psicologia humanista nos anos 50. Este, “toma o “Homem” como ponto de partida, não apenas na sua vertente racional (o pensamento), mas também na sua vertente emocional” (Palma & Lopes, 2012, pg. 126).

Maslow (1968, citado por Palma & Lopes, 2012) procurou identificar as necessidades que norteiam a ação humana, com um dos modelos de motivação mais célebre: a Hierarquia das Necessidades, mais conhecida por Pirâmide das Necessidades de Maslow. Inicialmente no seu estudo comportado por cinco camadas, as cinco necessidades ou fontes de motivação que nos impulsionam para a ação. Esta decorre da base para o topo, contendo: as necessidades básicas do ser humano, as necessidades de segurança, as necessidades sociais, as necessidades de estima e as necessidades autorrealização. Estas cinco camadas têm servido de base à explicação do comportamento das pessoas no seu trabalho bem como à implementação de políticas com vista ao incremento da motivação no trabalho.

Relativamente ao comportamento humano, este levou a que a Pirâmide de Hierarquia das Necessidades fosse aplicada ao contexto do trabalho, para que melhor se compreendesse o que torna as pessoas mais felizes no seu trabalho. Neste caso, aplicado ao contexto profissional, temos a primeira camada, a mais básica e intrínseca à própria noção de trabalho, por exemplo o recebimento de um salário. Na segunda camada a segurança no emprego. Já na terceira camada, temos as necessidades que as pessoas têm em estabelecer relações positivas com os colegas de trabalho e chefias. Na quarta camada as necessidades de Estima, tendo o reconhecimento como valorização, ou até mesmo um receber um prémio. Temos a quinta camada, as necessidades de autorrealização que resulta do exercício de tarefas e de atividades profissionais que vão ao encontro dos interesses e dos gostos da pessoa, contribuindo para a realização profissional. No entanto surge com este novo milénio e na sequência do movimento da psicologia positiva, uma preocupação com as forças e potencialidades das pessoas,

levando a que se revelasse uma sexta camada, as necessidades espirituais. Estas não possuem um caráter religioso, mas sim, estão relacionadas com a partilha de uma filosofia de vida, de um referencial de valores superiores que nos oriente e nos permita compreender o nosso papel no mundo em que vivemos; (Palma e Lopes, 2012).

As necessidades espirituais implicam assim, que a vida da pessoa adquira uma nova dimensão. Implica assim, a vivência de uma vida com significado, ou seja, ser capaz de agir de acordo com a nossa própria missão de vida, com o nosso chamamento. Estas não se esgotam na própria pessoa, encontram-se orientadas para fora. Implica pois, o encontro de um significado para a vida, a definição de uma missão para a própria vida, a qual passa, em grande medida, pela entrega a uma causa (Palma & Lopes, 2012).

Em síntese e segundo Palma & Lopes (2012, pg. 133),

“as pessoas buscam cada vez mais realizar um trabalho que vá ao encontro dos seus interesses e gostos pessoais, um trabalho que as preencha pessoal e profissionalmente, que lhes permita aplicar as suas potencialidades e mais-valias fomentando o seu crescimento pessoal. É nesta busca contínua pela autorrealização no trabalho que tende a implementar-se e a solidificar-se cada vez mais na nossa sociedade, dados os objetivos únicos que produz: a satisfação com a vida”.

A falta de motivação dos D.T pode estar na origem da indisciplina, presente nas salas de aula e em todo o recinto escolar, pelo que abordar a temática da indisciplina pode levar-nos a compreender melhor a importância da motivação.

2.2 – Indisciplina, sintoma ou problema?

A indisciplina não é uma doença mas sim um sintoma.

(Estrela, 2002)

A problemática da indisciplina não é um fenómeno recente, nem se circunscreve a uma geração, época ou sociedade. A indisciplina escolar, apesar de ser um tema que se repete ao longo da História da Educação, tornou-se nas últimas décadas um assunto que

preocupa não só docentes, mas também pais e, de um modo geral, todos aqueles que estão interessados nos problemas inerentes ao sistema educativo.

A indisciplina surge-nos como negação da própria disciplina, com um conceito bastante vago, dada a pluralidade de concepções decorrentes desta temática.

Como refere Debarbieux (2007), citado por Barros (2010), “a indisciplina parece escapar a uma definição única. É necessário dizer que o fenómeno surge de modo relativo: relativo a uma certa época, a um meio social, a circunstâncias particulares” (pg.93).

Para Estrela (1994), ao referirmo-nos a indisciplina, estamos a evidenciar o não cumprimento de regras estabelecidas negociadas ou impostas. Por sua vez, Veiga (1992) reportando-nos ao contexto escolar, refere que quando se viola uma regra estamos a chamar-lhe *disrupção social*, sendo esta entendida como um grupo de comportamentos escolares que não cumprem as normas devidas e prejudicam assim as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino e o próprio relacionamento dos elementos do contexto escolar. Caeiro & Delgado (2005) referem que a indisciplina em ambiente escolar envolve os comportamentos dos alunos perturbadores das atividades que o professor pretende desenvolver na sala de aula, como o bocejar, sair do lugar sem autorização prévia do professor, agredir de algum modo os colegas, dizer asneiras.

Carmo (2005), por seu lado, apresenta indisciplina como “um comportamento de violação de regras que se traduz numa afronta ao poder instituído”. Afronta que pode tomar diversas proporções e atingir variados sectores, podendo verificar-se a sua ocorrência, de acordo com Amado & Freire (2002, pg.8), em três níveis:

1. “Desvio às regras de trabalho na aula”;
2. “Indisciplina perturbadora das relações entre pares”;
3. “Problemas da relação professor-aluno”.

Charlton e David (1993), referidos em Daniels et al (1999) viam a indisciplina como um conjunto de comportamentos verbais e não-verbais que, de diferentes modos e em diferentes graus, desafiam a autoridade do professor ou da escola. Por aqui se depreende que a indisciplina escolar é, em parte, um produto social, na medida em que o professor não reside apenas no seio do indivíduo num certo ambiente.

O Conselho Nacional da Educação (Parecer nº3/2002:5480) formula uma noção de indisciplina que vem ao encontro da opinião de vários autores, considerando

“indisciplina todos os comportamentos que reflitam o propósito de perturbar os processos de aprendizagem que decorrem na escola, dificultando o exercício da função docente, inibindo uma efetiva cooperação discente, perturbando a convivência da comunidade educativa no seu todo”. Resumidamente, define indisciplina escolar como “incividades que perturbem o funcionamento da escola”.

Segundo Aires (2010), os comportamentos desviantes caem basicamente em quatro categorias, a saber: I – As competências de Trabalho; II – O Comportamento verbal; III – O Comportamento não-verbal e IV – A organização pessoal, como se pode constatar no quadro, anexo nº1.

No domínio dos estudos psicológicos esta é uma questão muito abordada a propósito do comportamento dos adolescentes e da sua relação com a realidade escolar.

Tiba (2005) criou uma Teoria da Integração Relacional, que se baseia exatamente no princípio da necessidade de saúde social e em que se apontam como pilares a disciplina, a gratidão, a religiosidade, a ética e a cidadania. Assumindo disciplina como “o conjunto de regras éticas utilizadas para atingir um objetivo” (Ibidem). Este autor aponta ainda que “esse conjunto de regras pode ser:

- Treinado simplesmente;
- Adquirido pela própria experiência;
- Apreendido por intermédio de alguém que atue como professor;
- Absorvido pela imitação de um mestre”.

Se consultarmos por exemplo o Dicionário da Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, verificamos que segundo este autor, disciplina significa “relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor; ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização (militar, escolar.); cumprimento de preceitos ou normas” (Tiba, 2005, pg.179-180).

Amado & Freire (2002) frisam inclusive que, na “escola, como em qualquer organização social, os conceitos de disciplina e de indisciplina estão associados à necessidade de os seus membros se regerem por normas e regras de conduta e de funcionamento que facilitem quer a integração de cada pessoa no grupo-classe, e na organização em geral, quer a convivência social decorrente da definição de um quadro de expectativas que tornem os comportamentos previsíveis” (2002, pg.7).

Os atos de indisciplina exercem influência negativa em todos os sectores, quer se trate de indisciplina pessoal, grupal, organizacional ou cívica; qualquer uma delas acaba por se repercutir no clima que se vive na organização escolar; acarretando consequências nefastas ao bom desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. No entanto também podemos verificar que a indisciplina “depende das características pessoais do disciplinador e do disciplinado” (Tiba, 2005, pg.187) numa alusão clara à individualização do conceito: diferentes professores alcançarão diferentes resultados numa mesma turma.

De salientar que a descoberta mediática da violência na escola não é algo específico ao nosso país, antes pelo contrário, diversas conferências mundiais organizadas por alguns estudiosos, entre os quais podemos citar Debardieux & Blaya (2001), mostram-nos que a violência em contexto escolar é um tema que preocupa muitos autores nos mais diversos países como Suécia, Holanda, Espanha, Alemanha, Inglaterra e outros; assim, foram implementados programas com o propósito de a prevenir ou até mesmo de a erradicar.

Em continuidade a este momento de contextualização do objeto de estudo a ser investigado, apresentaremos, mesmo que sinteticamente, algumas causas do “fenómeno” indisciplina escolar.

A indisciplina escolar não apresenta uma causa única, reflete uma combinação complexa de causas. A complexidade é parte do perfil da indisciplina, embora o seu conceito seja, ainda, um trabalho não totalmente compreendido.

As diversas causas da indisciplina escolar podem ser reunidas em dois grupos gerais: *as causas externas à escola* e *as causas internas*. Entre as primeiras, encontramos a influência exercida pelos meios de comunicação, a violência social e ambiente escolar. As causas encontradas no interior da escola incluem, necessariamente, o ambiente escolar e as condições de ensino-aprendizagem, o relacionamento humano, o perfil dos alunos e a capacidade de se adaptar aos esquemas da escola. E ainda, temos a própria relação entre educadores - alunos e a intervenção disciplinar que os primeiros praticam, pois dependendo da situação, podem reforçar ou gerar modos de indisciplina nesses últimos.

Segundo Vygotsky (1987) “*a educação tem papel crucial sobre o comportamento e o desenvolvimento de funções psicológicas*”. Por outras palavras, o

comportamento ou a disciplina é aprendido. Baseando-se nestas premissas, podemos inferir, portanto, que o problema da indisciplina não deve ser encarado como alheio à família nem tão pouco à escola já que, na nossa sociedade, elas são as principais agências educativas.

Já Bentham (2005, referido por Aires 2010), considerou de suma importância categorizar as causas da maior parte das situações de indisciplina em cinco tipos principais, a saber: Causas Psicodinâmicas; Causas Biopsicossociais; Causas familiares e Causas Behavioristas, como se pode verificar no quadro presente no anexo II.

É comum que a explicação ou causa que o professor conjectura para a situação de indisciplina dite a forma de intervenção. Para Estrela (2002), mesmo que as causas profundas dos comportamentos de indisciplina possam ser de caráter biopsicológico, familiar e/ou social, são as causas próximas que os fazem desencadear em fatores existentes nas situações pedagógicas.

Segundo Aires (2010), uma atitude de distanciamento do professor, uma despersonalização da relação professor-aluno, uma atuação branda, suscitam alguns comportamentos desviantes nos alunos. Os alunos, de certo modo, “punem” os docentes pelos seus comportamentos disruptivos, pelo não envolvimento e pela imposição da sua personalidade, gratificando-os quando promovem um ambiente letivo ordenado, de respeito mútuo e de autoridade ponderada.

Um estudo realizado por Amado (1991) em escolas portuguesas revelou que a indisciplina, ao integrar comportamentos e atitudes que perturbam e inviabilizam o processo de ensino-aprendizagem, representa um dos fatores responsáveis pelo insucesso escolar, pelo que, segundo o autor, uma adequada resolução dos comportamentos indisciplinados que se manifestam ao nível da sala de aula conduzirá, certamente, a uma melhoria da qualidade de ensino.

Segundo Estrela e Caldeira, estudo publicado na Revista Portuguesa de Educação, em 1998, as situações de conflito interpessoal, de indisciplina na sala de aula ou de vandalismo na escola provocam tensão e mal-estar no seio de uma comunidade nem sempre preparada ou na posse dos meios necessários para gerir e resolver tais situações da forma mais eficaz.

Estrela (2002), pioneira nos estudos em Portugal sobre indisciplina em situação de sala de aula, chama a atenção de que o fenómeno da indisciplina constitui um

problema porque traduz um mal-estar, que impede, ou dificulta o processo ensino aprendizagem.

Neste sentido e segundo Veiga (2007), a indisciplina pode ser vista como uma “transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola” (pg.15).

Para Barros (2010), apesar de existirem vários graus de indisciplina, ela é uma preocupação em contexto pedagógico, não tanto devido ao aumento da sua gravidade, mas ao aumento do número de ocorrências, como se pode verificar nos dados dos quadros, anexos VI e VII, cedidos pela instituição onde decorreu esta nossa investigação, bem como à visibilidade fora das escolas, que provoca desgaste e quebra de ritmo, prejudicando muito o clima escolar e as aprendizagens.

Estrela (2002) alerta para a atenção de que o fenómeno da indisciplina constitui um problema porque traduz um mal-estar, que impede, ou dificulta o processo ensino aprendizagem. Neste sentido e segundo Veiga (2007, pg.15), a indisciplina pode ser vista como uma “transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento das pessoas na escola”.

Segundo Estrela & Caldeira (1998), as situações de conflito interpessoal, de indisciplina na sala de aula ou de vandalismo na escola provocam tensão e mal-estar no seio de uma comunidade nem sempre preparada ou na posse dos meios necessários para gerir e resolver tais situações da forma mais eficaz. Assim sendo, um D.T líder e motivado poderá contornar, de forma mais eficiente, as situações de conflito e indisciplina. Face a isto, a liderança exerce um papel fundamental no combate à indisciplina.

2.3- Liderança

Quando você executa o seu trabalho – qualquer que ele seja – com iniciativa e determinado a fazer a diferença pela positiva, você torna-se um líder”.

Mark Sanborn (2007, p. 25)

Definir liderança é pois uma tarefa muito difícil devido ao elevado número de definições que se apresentam por parte de inúmeros autores.

Olhando ao conceito, verificamos que, tendo em conta o dicionário de Língua Portuguesa, a palavra liderança significa “Chefia, orientação, direção e governação”. Bento (2008, pg.391).

Ao analisarmos a origem etimológica da palavra líder, constatamos que a mesma deriva do termo inglês Leader que significa “Guia, Chefe, dirigente de forças...”. Machado (1995, pg. 418).

Para House et al (1999) a liderança é a capacidade que o indivíduo possui para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações a que pertencem.

No entender de Ghilardi e Spallarossa (1983, pg. 103) a liderança poderia ser definida como a capacidade que influencia o comportamento de pessoas e grupos para atingir determinados objetivos. Por seu lado, Silva (2010, pg. 64) entende que o conceito de liderança “é fundamental para o funcionamento de uma organização constituída por indivíduos que perseguem objetivos comuns, embora possuam interesses pessoais distintos”. Acrescenta ainda, que “nas sociedades mais evoluídas a função do líder é simbolizar as normas que mantêm unidos os seus seguidores e dar continuidade ao grupo” e que não existem dúvidas acerca de lideranças personalizadas assumidas por indivíduos concretos que são objeto de admiração.

Como nos refere Palma (2013), a liderança é o motor de qualquer organização, empresa ou instituição. À liderança podemos atribuir a habilidade para todos os membros de uma mesma organização se unirem em prol de um objetivo comum. Esta proeza leva a liderança a ser entendida como a principal responsável pela existência de “organizações”, na verdadeira aceção da palavra - enquanto sistemas organizados, coordenados e orientados para um mesmo fim.

Na perspectiva de Kouzes & Posner (2009), as competências da liderança podem ser adquiridas por todos, desde que sejam capazes de se liderarem a si próprios e acreditarem que conseguem.

A verdadeira liderança implica uma relação, onde líderes e liderados podem desenvolver-se em conjunto. A liderança é, portanto, um exercício que pode ser aprendido.

Na mesma linha, a aprendizagem para o exercício da liderança, segundo Blanchard (2009) e Avolio (1999) começa no seio da família, continuando, depois, na escola. É por isso também que o desenvolvimento da liderança é uma ciência e, ao mesmo tempo, uma arte, levando alguns investigadores a considerarem a liderança como um fenómeno emocional.

A aprendizagem para o exercício da liderança é, também, destacada por Fullan (2003) que afirma que ninguém nasce líder. A capacidade para a liderança deverá desenvolver-se num contexto adequado, propiciador de um conjunto de competências, onde os liderados poderão transformar-se em líderes, desde que bem orientados pelos seus líderes.

Kouzes & Posner (2009) aconselham ainda os aspirantes a líderes a se manterem humildes e despretensiosos, abertos ao novo e à mudança.

A liderança da escola pode ser exercida de múltiplas maneiras. Na escola, podemos falar de liderança desde o topo, em relação aos diretores de escola e presidentes de conselhos executivos, passando pelas lideranças intermédias, coordenadores, diretores de turma, chegando à liderança que tem mesmo um professor na sala de aula com os seus alunos.

A revisão da literatura mostra-nos uma panóplia de estilos e modelos de liderança. Numa escola, além das lideranças formais, existem as lideranças informais que se estão na retaguarda, mas cujo poder se faz muitas vezes sentir.

Desde o início do século XX até ao presente, o conceito de liderança foi alvo de várias interpretações e definições, propostas no âmbito das diversas investigações realizadas. Todavia, a ênfase é crescentemente colocada num conjunto de características associadas ao exercício de uma liderança eficaz, tais como a capacidade de o líder se adaptar facilmente às circunstâncias e ao contexto em que a organização se insere e a capacidade para gerir conflitos e exercer influência em ambientes ambíguos e complexos. A importância de existirem lideranças fortes nas organizações escolares é, assim, cada vez mais reconhecida e enfatizada.

2.3.1 – As várias correntes da Liderança

Vários investigadores têm tentado descobrir como se cria, dá forma e identifica um líder. Temos a presença de três correntes que nos permitem dar resposta a esta questão:

- Teoria dos Traços – que tenta identificar os traços de personalidade que caracterizam um líder;

Para Stogdill (1948), citado por Rego e Cunha (2003), após rever vários estudos, os indivíduos não se tornam necessariamente líderes devido à posse de uma determinada combinação de traços. Um líder com certos traços poderia ser eficaz numa situação mas ineficaz noutra e dois líderes com diferentes traços poderiam ser bem sucedidos na mesma situação. Este autor, após rever novos estudos, salientou a relevância de diversos traços e competências para a eficácia da liderança, como: inteligência, criatividade, fluência verbal, auto-estima, estabilidade emocional, adaptabilidade às situações, intuição penetrante, vigilância para com as necessidades dos outros, tolerância ao stress, iniciativa e persistência no enfrentamento de problemas, capacidade de persuasão, desejo de assumir responsabilidades e de ocupar uma posição no poder.

Embora alguns destes traços não sejam absolutamente necessários, Stogdill (1948), citado por Rego e Cunha (2003), defende que “Um indivíduo com certos traços tem mais probabilidades de ser um líder eficaz do que as pessoas que deles carecem, mas tal não lhe garante, automaticamente, a eficácia” (pg.185) e que “A importância relativa dos diferentes traços depende das situações” (pg.185).

Vários investigadores sentiram necessidade de estudar os comportamentos de indivíduos em situações de chefia e de indivíduos que surgissem líderes, tendo em conta o parcial insucesso da Teoria dos Traços (Bilhim, 1996).

Houve, a partir daqui, necessidade por parte dos investigadores em estudar qual o comportamento mais comum entre os líderes. Eis que surge então a Teoria comportamental da Liderança:

- Teoria Comportamental – que procura identificar o tipo de comportamentos que caracteriza um líder. Esta Teoria tenta saber se é possível formar um líder. Parte do pressuposto que existem

comportamentos específicos que distinguem o líder do não líder, interrogando-se sobre o que é preciso para o formar (Ibidem).

De acordo com Bilhim (1996),

“Esta nova perspectiva permitiu identificar dois grandes tipos de orientação comportamental: a orientação para a tarefa, e a orientação para a relação. Estas duas grandes orientações – em que a primeira está ligada ao comportamento diretivo, cujo exemplo mais referido é o estilo de gestão fabril, fordista e o segundo liga-se ao relacionamento e à manutenção da boa atmosfera do grupo – continuam a ser invocadas na caracterização dos estilos de liderança.” (pg. 276)

No entanto, a liderança não pode apenas ser entendida pela Teoria dos Traços e pela Teoria do Comportamento. Surgiu a necessidade de investigar os fatores situacionais.

Teoria Situacional de Hersey-Blanchard - Este foi um dos modelos de liderança mais praticado. De acordo com a liderança situacional, não existe apenas um modo de influenciar as pessoas. O estilo de liderança, que se deve adotar com os indivíduos ou grupos, depende do nível de maturidade das pessoas que o líder deseja influenciar.

O modelo de Hersey e Blanchard (1988), é uma das mais conhecidas teorias situacionais da liderança. Numa nova versão, o modelo preocupa-se em saber como os líderes devem adotar diferentes estilos para diferentes situações de mudança. Este modelo integra duas variáveis:

- A primeira variável diz respeito ao comportamento do líder, descrito à luz do modo como se cruzam a orientação para as tarefas e a orientação para o relacionamento. Deste cruzamento, resultam quatro estilos de liderança.

- A segunda variável diz respeito à maturidade dos colaboradores. Integra dois tipos de maturidade: no cargo e psicológica. Um colaborador maduro é o que sabe e deseja assumir responsabilidades. Presume-se que os indivíduos possam no entanto ser maduros em certas tarefas mas imaturos noutras.

De acordo com Hersey e Blanchard (1998), citado por Rego & Cunha (2003) “A essência do modelo reside na proposta segundo a qual os líderes devem ajustar o seu estilo comportamental ao nível da maturidade dos subordinados.” (pg.200). Segundo este autor, para cada um dos quatro níveis de maturidade, existe um estilo de liderança mais apropriado, como se pode verificar no anexo VI.

Das várias teorias desenvolvidas ao longo do século XX, a liderança transformacional adquiriu particular importância. É na década de 80 que esta surge aliada ao que muitos autores consideram um novo paradigma, em contraste com a liderança transaccional. Assim, dando seguimento ao enfoque situacional, surge o movimento centrado no carisma e na capacidade transformacional do líder, onde se procuram integrar os aspetos da personalidade, os comportamentos e as interações que se estabelecem entre todos os elementos do grupo. As decisões são agora partilhadas por todos os elementos da equipa e não tomadas individualmente.

Segundo Harris (2001), citado por Rego & Cunha (2003):

“ (Os líderes transformacionais) ajudaram-me a remover barreiras. Despenderam tempo para me orientar. Acreditaram em mim. A soma total de tudo isto é que eles me serviram. A verdadeira natureza da liderança é ajudar as outras pessoas a encontrar poder, colocá-las em liberdade, ajudá-las a tornarem-se verdadeiramente no que são. Ajudá-las a aprender, a crescer, a desenvolver-se.” (pg. 61)

Segundo Bryman (1996) a liderança transformacional situa-se dentro dos novos enfoques sobre a liderança, com uma conotação orientada à participação e flexibilidade na organização. Abandonando as teorias do super-homem (liderança transaccional), a sua fonte de influência centra-se mais em dar significado à tarefa. Deste modo, a visão, a cultura e o compromisso passam a ser as suas dimensões teóricas mais essenciais.

Bass (1985) refere que a liderança transformacional é uma superação do transaccional e inclui quatro componentes:

- carisma (desenvolver uma visão);
- inspiração (motivar para altas expectativas);
- consideração individualizada (prestar atenção, respeito e responsabilidade aos seguidores);
- estimulação intelectual (proporcionar novas ideias e enfoques).

A liderança transaccional define-se por duas componentes:

- fazer concessões aos interesses pessoais mediante recompensas contingentes (em função de consecução de resultados);

- gestão-por-exceção (correção, negatividade, crítica, sanções) para que se cumpram os requisitos, e a relação entre líder e seguidores que vem marcada por uma transação contractual de intercâmbio, guiada por interesses (por exemplo, custo-benefício).

Bass (1985), oferece também, uma concepção diferente, numa teoria de liderança de dois fatores: “formas de liderança transacional e transformacional [...] constroem-se um no outro.” (ibidem). Assim, para Bass e Avolio (2004) estes dois modelos de liderança, transformacional e transacional, complementam-se. Bass refere também que ambos os estilos podem ser eficazes em situações distintas, ou seja, o estilo de liderança transformacional pode ser eficaz “em períodos de fundação organizacional e de mudança e o transacional em períodos de evolução lenta e ambientes relativamente estáveis. (Rego e Cunha, 2004 citado por Bento, 2008).

Na formulação de Leithwood, Tomlinson e Genge (1996), a liderança transformacional tem como metas fundamentais:

- identificar e estabelecer metas claras, estimular e desenvolver um clima de colegialidade, contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus professores, e incrementar a capacidade da escola para resolver os seus problemas;
- construir uma visão coletiva e situar os objetivos práticos;
- criar culturas de colaboração, altas expectativas de níveis de consecução e promover apoio psicológico e material, são algumas das dimensões destas funções transformadoras.

As peculiaridades da organização escolar e as exigências da sociedade do conhecimento, encaixam bem com um enfoque de liderança transformacional, já que este promove um tipo de influência baseada em aspetos mutuamente interdependentes com uma forte base humanística.

Mais que submeter os colaboradores, busca o compromisso pessoal, pondo ênfase na capacidade do líder para conseguir entusiasmar estes a fim de que se sintam identificados com o trabalho que realizam e sejam capazes de render mais além do que se poderia esperar.

Hoje o que se procura é exercer uma liderança que seja capaz de gerar novos líderes na organização, que se promova uma liderança partilhada, em definitivo que

qualquer trabalhador possa ser líder e contribuir para o desenvolvimento da missão da escola.

O líder transformacional deve articular uma visão para a organização, comunicá-la aos outros e conseguir deles consentimento e compromisso, esforçar-se por reconhecer e potenciar os membros da organização. Além disso deve orientar para transformar as crenças, atitudes e sentimentos dos seguidores, e não só gerir as estruturas, mas influir na cultura da organização e orientar-se para as pessoas mais do que para a organização; e assim transformar os sentimentos, atitudes e crenças dos outros.

Através do raciocínio desenvolvido por Burns (1978), citado por Rego e Cunha (2003) “...o processo transformacional alcança líderes e seguidores para níveis superiores de moralidade e motivação” (pg.234). Os líderes promovem a consciência dos seguidores fazendo um apelo a valores como a justiça, liberdade, humanitarismo e a paz.

Temos ainda neste seguimento, a liderança Laissez-Faire. Segundo Bass (1997), neste tipo de liderança, o líder possui um comportamento diferente, evita aceitar as suas responsabilidades, está muitas vezes ausente, não efetua um acompanhamento aos processos nem demonstra disponibilidade para pedidos de assistência e ainda deixa de expressar a sua opinião sobre questões importantes.

Neste tipo de liderança, Avolio e Bass (2004) e Bass e Avolio (2003) associam duas áreas de comportamentos: **gestão por exceção passiva** (MBEP – Management by Exception Passive) e *laissez-faire*. (citado por Castanheira e Costa, 2007). Na área de gestão por exceção passiva denota-se uma grande passividade por parte do líder. Este é simultaneamente passivo e reativo, atuando apenas quando os problemas se tornam sérios. Caracteriza-se pela negação da ação, ou seja, mesmo que a execução das tarefas ocorra de forma incorreta e inadequada, mesmo que as metas não estejam a ser cumpridas, ele não atua. Segundo os autores, esta área ou categoria correlaciona-se negativamente com a performance organizacional.

O líder Laissez-Faire proporciona aos membros do seu grupo uma total liberdade de ação, fornecendo-lhes apenas materiais ou informações. Abstém-se também de participar. É pois um líder inativo ao invés de reativo ou até mesmo proactivo. Não

delega, não delinea os assuntos a resolver nem estabelece os requisitos que devem ser cumpridos.

O resultado por este tipo de liderança manifesta-se por um trabalho de pior qualidade, de pouca produção, havendo mais frustração, desorganização e desânimo. Os liderados sentem maior distanciamento da liderança (Bass, 2008).

Em jeito de conclusão final e segundo Rego & Cunha (2003), considerando o variado e complexo contexto escolar, as bases conceptuais que nos mostram a tendência de um tipo de organização fundado na aprendizagem das suas comunidades, com estruturas e formas mais participativas de gestão e, as reiteradas evidências de que o fator liderança é determinante na criação de culturas de qualidade, torna-se evidente que tanto diretores como professores deverão desempenhar-se como líderes nos respetivos âmbitos. Não será uma via sem complexidades, já que implica uma mudança significativa na cultura organizacional. Para ambos, o sucesso de assumir o desafio com um bom desempenho não só dependerá da sua vontade ou por mandato de outros, mas, em grande medida pelo alto grau de competências e habilidades profissionais que deverão desenvolver.

2.3.2 – Liderança Missionária/Positiva

A literatura sobre a liderança positiva evidencia que os comportamentos positivos dos líderes suscitam efeitos sobre as atitudes, os comportamentos e desempenhos dos colaboradores.

Para Ozcelik, Langton e Aldrich (2000), os líderes devem focar-se cada vez mais nos talentos que acentuem o positivo e a valorização, tendo em conta que as emoções, positivas ou negativas, exibidas pelos líderes possuem uma grande influência sobre os estados emocionais dos seus colaboradores.

Para Cameron (2008), um líder deverá, portanto, ser sensível às necessidades emocionais dos colaboradores, ser capaz de transmitir um feedback positivo e desenvolver um ambiente de trabalho de equipa e um clima emocional positivo entre os colaboradores.

Outro aspeto importante que os autores Kouzes & Posner (2009) também destacam é a necessidade de os líderes estarem apaixonados pela liderança, pelas

peças que fazem parte da organização e por aquilo que ela produz, porque “A liderança não é um assunto racional. A liderança é um assunto emocional” (Kouzes & Posner, 2009, pg.384). Neste sentido, Palma & Lopes (2012) referem liderança como uma liderança missionária, ou seja, é uma “... forma de liderança assente precisamente na capacidade que alguns indivíduos (líderes) mostram para ajudar os outros a perspectivarem o seu trabalho como um chamamento, em vez de o olharem apenas como um emprego...”.

No entanto, ser um líder positivo, não quer dizer que devemos ignorar as condições negativas, os erros, a existência de problemas. Há pois que encontrar espaços de oportunidade positiva onde os outros apenas vêm problemas e aproveitar tudo o que é positivo, bom e saudável nas pessoas. Assim, é aprofundado o sentido de inter-relacionamento, existem diálogos transformacionais e a ação cooperativa é mobilizada para a inovação social ao serviço da vida, do progresso, bem como do crescimento. Cunha et al (2007).

2.3.3 – Diretor de Turma como líder intermediário na gestão da motivação e da disciplina

A paixão e a motivação são as “faíscas” que podem tornar uma organização normal numa organização verdadeiramente excecional, quando os trabalhadores estão apaixonados e motivados pelo trabalho que realizam, pelas organizações em que trabalham. Seifter (2001)

A motivação no trabalho está presente nas organizações, como nas escolas e age no ambiente influenciando as pessoas.

Esta, torna-se assim um elemento fundamental presente no discurso organizacional. As escolas diferem substancialmente das organizações pela sua natureza e objetivo, mas assemelham-se a elas pela sua composição fundamental: o Capital Humano.

Torna-se pois urgente que os indivíduos que compõem um quadro escolar saibam adequar-se às transformações ocorridas pela modificação da formação individual e coletiva e desenvolvam estratégias para exercerem uma liderança motivacional na sua equipa.

Como nos referem Palma e Lopes (2011), há uma expressão muito utilizada, no que respeita à liderança, “as pessoas são o asset mais importante da organização”. No entanto, às empresas e organizações, não chega ter pessoas, mas sim que estas ponham os seus conhecimentos, experiências e competências ao serviço da organização. É pois, através do exercício da liderança, que o ser humano influencia o grupo com o objetivo de alcançar o objetivo comum.

Assim, Palma e Lopes (2011, pg.2) defende que “São os líderes os principais responsáveis por motivar as pessoas a canalizar todo o seu Know how, as suas experiências e as suas competências na realização do seu trabalho, tornando possível o alcance dos objetivos globais”.

De acordo com Palma e Lopes; (2012, pg.85),

“... quer a profundidade, quer a variedade com que valorizamos as relações, o trabalho, o bem-estar pessoal, a autorrealização, o serviço, os valores, o materialismo e o futuro/esperança é que conferem sentido à nossa vida! E, desta forma, a vivência de uma vida com mais sentido está dependente, primeiramente, da identificação das dimensões que mais paixão nos trazem, e, seguidamente, da atuação em conformidade com essas mesmas dimensões, o que impulsiona o desenvolvimento dos nossos talentos!”

De acordo com Maximiano (2000), a “Motivação não significa entusiasmo ou disposição elevada; significa apenas que todo o comportamento sempre tem uma causa” (pg.229).

Ainda para Chiavenato (2000), a motivação “... é o desejo de exercer altos níveis de esforço em direção a determinados objetivos organizacionais, condicionados pela capacidade de satisfazer necessidades individuais” (pg.128).

Segundo o mesmo autor, “A teoria da hierarquia das necessidades é a mais conhecida de todas as teorias a respeito da motivação humana” (pg.429), cuja hipótese consiste no facto de que cada pessoa possui uma hierarquia de cinco necessidades humanas. No entanto surge uma sexta camada redescoberta pelos autores no âmbito do movimento da psicologia positiva, perante uma preocupação com as potencialidades das pessoas. A figura a seguir mostra a hierarquia das necessidades proposta por Maslow, já com a sexta camada incorporada.

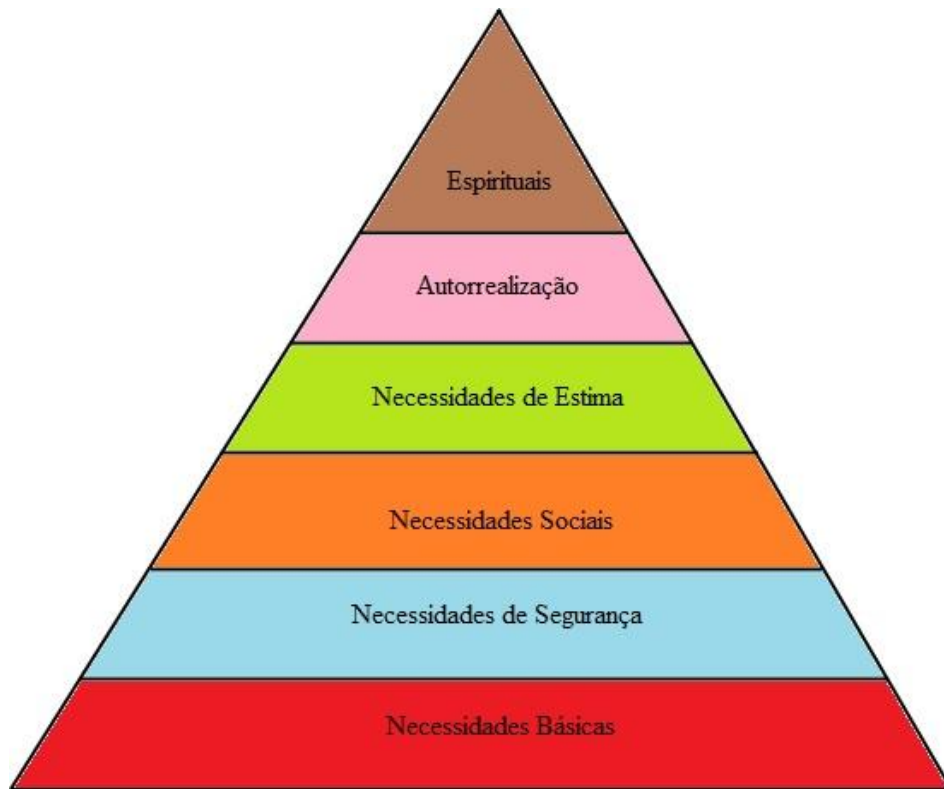


Figura Nº1

Pirâmide das Necessidades de Maslow, com as necessidades espirituais incorporadas. Maslow (1968, citado por Palma & Lopes (2012), pg.143.

A hierarquia de necessidades de Maslow, também conhecida como pirâmide de Maslow, é uma divisão hierárquica proposta por Abraham Maslow, em que as necessidades de nível mais baixo devem ser satisfeitas antes das necessidades de nível mais alto. Cada um tem de "escalar" uma hierarquia de necessidades para atingir a sua auto-realização.

Maslow (1968) define um conjunto de seis necessidades descritas na pirâmide:

- necessidades fisiológicas (básicas), tais como a fome, a sede, o sono, o sexo, a excreção, o abrigo;
- necessidades de segurança, que vão da simples necessidade de sentir-se seguro dentro de uma casa a formas mais elaboradas de segurança como um emprego estável, um plano de saúde ou um seguro de vida;
- necessidades sociais ou de amor, afeto, afeição e sentimentos tais como os de pertencer a um grupo ou fazer parte de um clube;

- necessidades de estima, que passam por duas vertentes, o reconhecimento das nossas capacidades pessoais e o reconhecimento dos outros face à nossa capacidade de adequação às funções que desempenhamos;
- necessidades de auto-realização, em que o indivíduo procura tornar-se aquilo que ele pode ser: "What humans can be, they must be: they must be true to their own nature!" (Tradução: "O que os humanos podem ser, eles devem ser: Eles devem ser verdadeiros com a sua própria natureza). É neste patamar da pirâmide que Maslow considera que a pessoa tem que ser coerente com aquilo que é na realidade "temos de ser tudo o que somos capazes de ser, desenvolvendo os nossos potenciais" Chiavenato (2004, pg. 479);
- necessidades espirituais, que se encontram relacionadas com a partilha de uma filosofia de vida, de um referencial de valores superiores que nos oriente e nos permita compreender o nosso papel no mundo em que vivemos. Temos uma vivência de uma vida com significado, sendo capazes de agir tendo em conta o nosso chamamento. São exteriores à pessoa, como a entrega a uma causa (Palma & Lopes, 2012).

2.3.4 – O Diretor de Turma como Líder intermédio na gestão da motivação

O Cargo de Gestão Intermédia do Diretor de Turma (DT) deve ser objeto de reflexão no que respeita o perfil bem como à formação específica e adequada dos docentes que o exercem.

A Legislação em vigor, Decreto-Lei 115 – A/98, refere que o D.T deve ser designado, pela Direção Executiva, “de entre os professores da turma, sempre que possível, profissionalizado” (artº 36.º e 2º).

No que diz respeito às competências que o DT deverá ter, a legislação não aborda nada nesse sentido.

Em relação à formação específica que deveria ter o DT, a legislação em vigor também nada refere.

Diversas razões estão por detrás da escolha dos professores que ocupam o cargo do DT e nem sempre o seu perfil é a prioritária. Às vezes, porque dá jeito na elaboração dos horários, acrescentar as horas de redução, etc. Zenhas (2006).

Na escola, um dos cargos de gestão intermédia é o do DT. É um cargo de cariz pedagógico, técnico-pedagógico e científico em permanente colaboração com o Conselho Pedagógico e com o Conselho Executivo.

Este cargo rege-se pelo Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril. Na Região Autónoma da Madeira, pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M de 21 de Junho.

O papel do DT é cada vez mais determinante na organização escolar pela sua influência no equilíbrio entre os vários atores que se movimentam em cada comunidade educativa, procurando criar um ambiente adequado ao desenvolvimento e formação integrais do aluno, prevenindo possíveis desajustamentos.

O DT pode ter uma influência decisiva no sucesso educativo, sendo a sua atividade limitada por três fatores principais: a capacidade de lidar com a carga burocrática e administrativa associada, que reduz a disponibilidade para a mediação de relacionamentos; o nível de formação específica e conhecimento sobre os contornos legais e apoios existentes para a formação; e por último, mas em nossa opinião mais importante, o perfil pessoal e motivação do DT.

Como nos refere (Palma & Lopes, 2012, pg.125-126).

“A motivação com o trabalho pode ajudar a explicar porque algumas pessoas se sentem felizes no seu emprego. A motivação é uma força que impele para a ação, no sentido em que, quanto mais motivada está a pessoa, maior é o esforço que dedica à concretização dessa ação. Mas, quanto maior é a motivação, maior é a persistência para alcançar os objetivos desejados, mesmo perante adversidades – maior é o esforço, a dedicação e a perseverança para alcançar os objetivos”.

A motivação, é pois, um dos fatores que possui uma maior influência na ação do Homem.

O papel do DT é multifacetado e ajusta-se sucessivamente em função dos tipos de relacionamento, podendo assumir várias formas em simultâneo implica que o DT tenha perfil adequado, formação e um bom conhecimento sobre essa função.

A este respeito, Marques (1997, pg. 36) refere que: *“Os diretores de turma têm elevadas responsabilidades na promoção da integração escolar dos Alunos, na criação de condições para o seu desenvolvimento pessoal e social e na intensificação das relações da Escola com o meio”*.

Uma das funções do DT, relativamente aos seus alunos, é a de “(...) proporcionar o conhecimento mais fecundo das paixões e talentos de cada um, por forma a facilitar escolhas de carreira e decisões de vida geradoras de maior felicidade”. Estes devem assim, tentar extrair todo o potencial dos seus alunos, com o objetivo de facilitar a construção ou ajustamento da sua missão de vida. (Palma & Lopes, 2012, pg.17) .

2.3.5- O Diretor de Turma como gestor/mediador da indisciplina

O D.T., como gestor intermédio na organização escolar, possui funções de grande importância na comunidade educativa em que se insere, que lhe são confiadas pelo normativo legal, mas que ultrapassa o horizonte da sua intervenção, em termos informais.

Segundo Marques (1997 pg.36), *“Os diretores de turma têm elevadas responsabilidades na promoção da integração escolar dos alunos, na criação de condições para o seu desenvolvimento pessoal e social e na intensificação das relações com o meio”*.

Ainda neste contexto, para Coutinho (1998, pg. 15-16), *“...a atuação do diretor de turma insere-se, pois num processo de orientação educativo que acompanha todo o processo de formação do aluno, apresentando-se como um serviço que ultrapassa as barreiras do tempo académico, tradicional e pressupõe, implícita ou explicitamente a conceção de uma determinada ideia de Homem que urge ajudar a construir”*.

Para Oliveira (2005), a mediação afirma-se como uma prática informal e como modalidade de valorização do conflito, de reapropriação deste pelos sujeitos implicados, de reativação da comunicação e, em consequência, diferenciando-se de práticas de simples gestão e manipulação de relações conflituosas.

A mediação é vista como “um meio de procura de acordo em que as pessoas envolvidas são ajudadas por um especialista que orienta o processo” (Sousa, 2002, pg. 19).

A mediação tende a apostar na comunicação e na negociação para a gestão de conflitos e na sua resolução.

De acordo com Santos (1998, pg.4), “... as qualidades fundamentais do Mediador, hão-de ser, portanto, a equidistância funcional, isto é, o não envolvimento afetivo com as partes e a independência face a elas, a neutralidade, a capacidade de agir como facilitador, sem qualquer poder adicional sobre as partes, mas em condições de estimular o diálogo e o entendimento”.

Cabe pois ao DT uma função crescente de mediador do contexto educativo.

O DT possui um papel fundamental junto dos vários atores do processo educativo implicando um conjunto de relações constantes entre DT - alunos; DT - professores e DT - famílias.

Tendo em conta que é um orientador Educativo encontra-se permanentemente no papel de mediador, mobilizando as suas aptidões no sentido de tentar encontrar soluções para os vários problemas existentes.

Na escola, cada vez mais a mediação e a resolução de problemas têm sido concretizadas pelo DT, na turma, bem como nos conselhos de turma, permitindo que cada aluno, professor ou outro interveniente exponha o seu modo de ver pessoal, escutando as opiniões do outro, tornando claro as preocupações de ambas as partes na resolução de conflitos.

Uma vez que os conflitos são dissimulados e que estão sempre prontos a surgir, não podemos negligenciar a importância que a gestão de relacionamentos através da mediação, na pessoa do DT pode ter, ao gerar novos rumos de entendimento e de desenvolvimento pessoal e social, dando um contributo determinante para melhorar o ambiente escolar.

2.4 - Indisciplina e Liderança: em que ponto nos encontramos?

2.4.1- Estudos sobre a indisciplina e a liderança

Muitos têm sido os autores a constatar que nas escolas situadas em meios urbanos ou socialmente desfavorecidos existem mais problemas de indisciplina e de violência do que em meios rurais, suburbanos ou de classes sociais mais favorecidas.

Num estudo realizado por Pereira (2002) em escolas públicas das áreas urbanas, suburbanas e rurais no norte de Portugal, com uma amostra constituída por 6200 alunos, verificou-se que 21% dos estudantes declararam já ter sido agredidos por colegas e que 18% afirmaram já ter tido um comportamento agressivo, registando-se tal ocorrência três ou mais vezes no ano anterior. Constatou-se, também, que os comportamentos violentos mais frequentes foram insultos, seguidos de agressões físicas, rumores pejorativos e roubo, situações que ocorriam geralmente no recreio.

Veiga (2007) refere um estudo sobre a violência nas escolas portuguesas, realizado por Costa e Vale (1998), a pedido do Ministério da Educação (Instituto de Inovação Educacional). A amostra utilizada era composta por 4925 alunos do 8º e 11º anos, de 142 escolas públicas. Os dados obtidos permitiram apurar que as agressões mais referidas foram a agressão física e a agressão verbal. Observou-se que 29% dos alunos referiram que foram agredidos, 64% declararam que foram empurrados, 68% afirmaram que foram insultados e 55% asseguraram que foram ameaçados com gestos e palavras. Relativamente à agressão sexual, 20% dos alunos afirmaram ter sido vítimas de situações de exibicionismo e 10% conheciam um colega que foi violado fora da escola. Verificou-se, ainda, que o Litoral Centro correspondia à zona do país em que um maior número de alunos declarou ter sido vítima, no espaço escolar, de agressões físicas, de ameaças verbais e de assaltos ou furto de objetos pessoais. No Interior Norte e Centro foi observada uma maior percentagem de comportamentos relacionados com o consumo do álcool, enquanto que, na região de Lisboa e Vale do Tejo e no Sul do país, o consumo de drogas foi superior ao das outras regiões. Convém referir que apenas 66% dos alunos afirmaram sentir-se mais ao menos seguros na escola.

Segundo Barroso (2002), os estudos sobre os diretores das escolas, em particular das escolas secundárias, são uma das linhas de investigação mais utilizadas nos países anglo-saxónicos e, mais recentemente, na Europa.

Temos na Região Autónoma da Madeira (RAM), nestes últimos anos, alguns trabalhos sobre os diretores das escolas, em especial sobre os estilos de liderança que utilizam no exercício das suas funções. Neste tema, podemos destacar os trabalhos de Bento (2008) e as teses de mestrado de Teles (2009) e Alves (2009).

O estudo realizado por Bento (2008) sobre “Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira”, este utilizou como instrumento para a

recolha de dados o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) desenvolvido por Bass e Avolio (2004), e foi aplicado a 97 (noventa e sete) professores de diferentes escolas da RAM, desde o ensino pré-escolar até o ensino secundário. Em relação aos resultados obtidos, o autor concluiu que os comportamentos mais observados nos líderes dos conselhos executivos das escolas que compuseram a amostra são os comportamentos de liderança transformacional. Alguns líderes apresentavam também comportamentos transacionais e em muito menor percentagem comportamentos de *laissez-faire*. O autor afirma que as componentes do modelo de liderança transformacional têm sido o tópico mais investigado de liderança na última década. Os melhores estudos mostram, ainda, que os melhores líderes não são apenas transformacionais, são tanto transformacionais quanto transacionais.

Teles (2009), na apresentação da sua tese de mestrado, com o título “Percursos de Liderança(s); entre Desafios e Limitações nas Escolas”, Estudo nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico da RAM, que teve como questão de investigação - Quais são os Estilos de Liderança dos Diretores nas Escolas Públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da RAM? Concluiu que os diretores das escolas públicas do 1º ciclo utilizam predominantemente o estilo transformacional, aproximando-se, muitas vezes do estilo transacional.

No seu estudo de caso, Alves (2009) também concluiu que o líder de uma Escola Básica Pública do 2º e 3º ciclos da RAM., recorrendo ao MLQ (2004) como um dos instrumentos de pesquisa, utiliza um estilo transformacional, seguido de um estilo transacional.

Destacamos estes exemplos de estudos, pois vão ao encontro do estudo utilizado nesta investigação e porque se encontram mais relacionados com o tema do nosso trabalho, nomeadamente sobre as variáveis em estudo: indisciplina e liderança.

Este nosso estudo veio estudar e acrescentar, a nível da liderança, um cargo de gestão intermédia, nomeadamente verificar qual o estilo de liderança, através do Questionário MLQ, do DT, um dos cargos ainda não estudado a nível da liderança e de qual o estilo de liderança mais utilizado pelo DT, valorizado pelos inquiridos. Não foram encontrados estudos neste âmbito.

A formulação inicial das hipóteses em estudo é essencial e permite organizar e orientar todo o trabalho de revisão bibliográfica e trabalho de campo. Assim os objetivos apresentados anteriormente permitiram-nos conceber a seguinte hipótese:

H 1 – O papel do Diretor de Turma, enquanto líder, está relacionado com a indisciplina inferida pelos professores.

A formulação de um problema de investigação consiste em “desenvolver uma ideia através de uma progressão lógica de opiniões, de argumentos e de factos relativos ao estudo que desejo empreender”, (Fortin, 1999, pg.39).

Assim sendo, este estudo assenta também nas seguintes questões de investigação:

Questão nº 1 – Será que o papel do Diretor de Turma, enquanto líder, e a indisciplina inferida pelos professores são diferentes conforme o género?;

Questão nº 2 – Será que o papel do Diretor de Turma, enquanto líder, e a indisciplina inferida pelos professores são diferentes conforme o grupo etário?;

Questão nº 3 – Será que o papel do Diretor de Turma, enquanto líder, e a indisciplina inferida pelos professores são diferentes conforme a categoria profissional?;

Questão nº 4 – Será que o papel do Diretor de Turma, enquanto líder, e a indisciplina inferida pelos professores são diferentes conforme o tempo de serviço;

Questão nº 5 – Será que o papel do Diretor de Turma, enquanto líder, e a indisciplina inferida pelos professores são diferentes conforme o nível de ensino que leciona.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.1 – Desenho do estudo

Bodgan e Biklen (1994) entendem que o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.

Para Bell (1997, pg.23) o estudo de caso “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema, em pouco tempo”.

De acordo com Sousa (2005, pg. 137) “o estudo de caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa da situação contextual específica, que é o seu ambiente natural”. É uma investigação naturalista, em que o sujeito de investigação é estudado no seu ambiente natural, não existindo qualquer intervenção por parte do investigador no sentido da manipulação das variáveis. Assim, esta nossa investigação assumiu como estudo, um estudo de caso.

Do ponto de vista metodológico, a investigação que foi realizada insere-se num estudo quantitativo. Carmo e Ferreira (1998) referem que o estudo quantitativo consiste essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico.

Nos estudos de natureza quantitativa, o principal objetivo é pois “a medição e análise de relações causais entre variáveis” (Vieira, 1995, pg.41).

É um estudo que visa descobrir relações e descrevê-las. As questões começam com conceitos que são familiares ao investigador porque existem já conhecimentos do domínio. Uma vez descobertas e descritas, o investigador anseia frequentemente explorar a natureza das relações entre as variáveis. Neste nível o investigador não sabe se existem relações, é essa a razão da investigação descritiva que visa descobrir as relações que podem ou não existir entre as variáveis (Fortin, 2009).

Dado as características desta investigação foi elaborado um estudo do tipo correlacional, baseado em elementos recolhidos através de um questionário, visando identificar as variáveis intervenientes, a relação existente entre as mesmas, bem como a natureza da relação.

3.2 – Contexto de Estudo e Participantes

O nosso estudo recaiu sobre o Papel do Líder (Diretor de Turma) na Gestão da Indisciplina no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, com o objetivo de percebermos se um líder motivado, neste caso, o diretor de turma, gere de forma mais eficaz a indisciplina. Para o fazer, aplicámos aos professores da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade, um inquérito por questionário, como já referimos.

3.2.1 – A escola e sua caracterização

A Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade (Escola do Campanário), fica situada na Estrada da Lapa, na Freguesia do Campanário, Concelho da Ribeira Brava na RAM.

A escola foi criada em 2004, pela portaria nº 84 – A/2004 de 30 de Março, é frequentada por alunos oriundos das Freguesias do Campanário e da Quinta Grande, as quais pertencem a dois Concelhos distintos, Ribeira Brava e Câmara de Lobos, na Ilha da Madeira. No entanto, existe uma similaridade entre a realidade social, cultural e económica das populações, em geral, e dos alunos em particular.

Fortin (2009) refere que a população diz respeito a todos os elementos que partilham características comuns, as quais são definidas pelos critérios estabelecidos para a investigação.

A nível da população Escolar, no ano letivo 2012/2013, ano em que decorreu esta investigação, a escola possuía uma população de 520 (quinhentos e vinte alunos) distribuídos por 26 (vinte e seis) turmas.

A escola contava com 65 professores distribuídos pelos diferentes departamentos curriculares e com 37 (trinta e sete) funcionários distribuídos por várias funções.

A população definida para este estudo foram todos os professores da Escola do 2º e 3º Ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves, num total de 65 (sessenta e cinco) elementos.

Destes, 30 são do sexo feminino e 35 do sexo masculino. Em relação a idade, 1 possui até 30 anos; 37 encontram-se entre os 31 e 40 anos, seguidos de 24 cujas idades variam entre os 41 e 50 anos e 3 entre os 51 e 60 anos. Ao Quadro de Nomeação Definitiva pertencem 28 professores, ao Quadro de Zona Pedagógica 26 e contratados 11. Dos 65 professores, 8 exercem a profissão de 1 a 10 anos; 40 são professores há 11 a 20 anos e 15 entre os 21 e 30 anos de carreira. A maioria são professores do 3º ciclo, 36. No 2º ciclo lecionam 26 professores. Ao Conselho Executivo pertencem três professores.

Estes encontram-se divididos pelos Grupos Disciplinares de Português; Francês; Inglês; História; Geografia; Matemática; Física e Química; Ciências; Informática;

Educação Musical; Educação Visual e Educação Tecnológica; Educação Física e Educação Moral e Religiosa Católica.

3.3 - Medidas

A seleção dos instrumentos não só depende das questões de investigação, mas também da situação de investigação concreta, isto é, do contexto pois só a visão global permite determinar o que será capaz de fornecer os dados pretendidos.

Na presente investigação, visando atingir os objetivos propostos, será usado o inquérito por questionário.

O inquérito por questionário representa uma importante técnica quantitativa de recolha de dados utilizada neste estudo, com o objetivo de obter informação de uma forma relativamente acessível e rápida.

A utilização do inquérito tem como objetivo “obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características” Bell (2004, pg. 27).

De acordo com Afonso (2005), o inquérito por questionário “é frequentemente utilizado em estudos de caso, por exemplo, quando se pretende ter acesso a um número elevado de atores no seio de uma organização, ou num contexto social específico” Citado por Alves (2009, pg.64).

Uma vez que a construção deste tipo de inquéritos obedece a um conjunto de requisitos, recorreremos à utilização de um inquérito por questionário.

O questionário elaborado foi de caráter anónimo.

Foi constituído por sete páginas e dividido em quatro partes, que perfazem um conjunto de setenta e três questões.

A primeira parte refere-se aos dados pessoais e profissionais dos inquiridos, perfazendo um total de cinco pontos (género, idade, categoria profissional, tempo de serviço e nível de ensino que leciona).

A segunda parte reporta-se à Escala Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) - Multifactorial de Liderança, de Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio (2004), com as devidas adaptações, tendo por objetivo de caracterizar o D.T., relativamente ao

tipo de liderança exercida. É constituído por quarenta e cinco itens descritivos, segundo uma escala tipo Likert de 5 pontos, em que: 1 significa nunca; 2 significa raramente; 3 significa algumas vezes; 4 significa muitas vezes e 5 que significa frequentemente.

Como suporte teórico para a compreensão e explicitação do MLQ (2004), baseamo-nos em Avolio (1999), Bass, Jung Avolio e Berson (2003), Castanheira e Costa (2007), Bento (2008) e Alves (2009).

De acordo com Castanheira e Costa (2007, pg.14),

“é objetivo do Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), questionário utilizado por investigadores de vários países há mais de 20 anos, caracterizar tipos de liderança, estando especificamente orientado para a identificação das chamadas lideranças transformacional, transacional e laissez-faire”.

O questionário possui ainda um conjunto de questões que permitem aferir o modo como os liderados percecionam os resultados da liderança, expressos nos fatores eficácia, satisfação e esforço extra.

A terceira parte é composta pela Escala da Indisciplina para Professores – Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores (EDEI), por Feliciano H. Veiga, 1991 (adaptado), retirado da Revista Portuguesa de pedagogia, Ano XXIX, nº1, 1995, pg. 99-118. É constituído por dezasseis itens descritivos. Quanto à graduação das respostas, escolheu-se uma escala de tipo Likert, relativamente à frequência dos comportamentos, de 6 pontos, em que: 1 significa completamente em desacordo; 2 significa bastante em desacordo; 3 significa mais em desacordo que de acordo; 4 significa mais de acordo que em desacordo; 5 significa bastante de acordo e 6 que significa completamente de acordo. O conteúdo dos itens 3 e 13 é de não disrupção (itens inversos), pelo que a pontuação dos mesmos é reconvertida.

A quarta parte é composta por um Questionário – Diretores de Turma – para Professores. É constituído por dez questões. Neste, uma vez que não se encontrou nenhuma escala aferida para o estudo que se pretendia levar a cabo, foi realizado pela investigadora.

Tabela Nº1 Questões e fundamentação do Questionário - Diretor de Turma - Para Professores.

Questão:	Fundamentado em:
Nº1- No seu entender qual a importância do Diretor de Turma? (D.T)	Baseada na experiência profissional da autora.
Nº2- Acha que é relevante o D.T estar motivado para o cargo?	Maslow; 1968, citado por Palma e Lopes, (2012) Ferreira (1993) Bergamini (1997) Palma e Lopes (2012)
Nº3- Qual o principal fator que aumenta a motivação do D.T para o cargo?	Ferreira 81993) Palma e Lopes (2012); Experiência profissional da autora.
Nº4- Como considera que devia decorrer a designação para o cargo de D.T?	Zenhas (2006) Com base na legislação em vigor.
Nº5- Quais considera serem as principais dificuldades com que o D.T se depara no seu trabalho?	Amado e Freire (2002) Experiência profissional da autora.
Nº6- Que estratégias julga que poderiam ajudar a melhorar o papel do D.T?	Marques (1997) Experiência profissional da autora.
Nº7- No perfil do diretor de turma, quais os requisitos básicos que considera mais importantes?	Palma e Lopes (2012); Legislação em vigor.
Nº8- Qual a perceção que tem da função do D.T? (Quais as suas atribuições?)	Palma e Lopes (2012) Sousa (2002) Legislação em vigor; Experiência profissional da autora.
Nº9- Qual o papel do D.T na gestão da indisciplina?	Marques (1997) Coutinho (1998) Legislação em vigor.
Nº10- Que ferramentas/ procedimentos o D.T pode utilizar para gerir a indisciplina (junto dos alunos e dos colegas)?	Marques (1997) Legislação em vigor.

Houve necessidade de efetuar um pré-teste verbal, para avaliar a adequação do questionário a utilizar, e proceder às alterações necessárias. Os questionários elaborados pelos investigadores devem ser sujeitos a um pré-teste antes da sua aplicação permitindo descobrir os problemas apresentados pelo instrumento de recolha de informação, de modo a prevenir possíveis dificuldades em responder no estudo real, Bell (2004).

Hill e Hill, consideram que este procedimento, a que chamam de estudo preliminar, “consiste em escrever e aplicar uma versão preliminar do questionário final” (2009, pg.70).

Deste modo, recorremos a 5 (cinco) colegas de profissão de uma outra escola que procederam ao seu preenchimento. De referir que este foi preenchido, tendo as docentes percebido na íntegra todas as questões, pelo que não se procedeu à alteração das mesmas.

No início do questionário inserimos ainda o seu objetivo: “determinar o papel do D.T., enquanto líder.

A autorização para a sua aplicação foi solicitada ao Presidente do Conselho Executivo, conforme documento em anexo (anexo IV).

Como podemos constatar (quadro 1) no Questionário Multifatorial de Liderança observamos valores compreendidos entre 0.698, na subescala “esforço extra”, e 0.840, na subescala “motivação inspiracional”. Ao nível das dimensões deste questionário obtivemos resultados entre 0.728, na dimensão “Tipo transacional”, e 0.815, na dimensão “Tipo Laissez-Faire”. Na Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores observou-se o valor 0.869.

Concluimos que ambos os instrumentos apresentam consistência interna e podemos considerar que, no presente estudo, elas evidenciam boa fiabilidade.

Quadro Nº1 Consistência interna do Questionário Multifatorial de Liderança e da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores.

Escala	Subescala	Alfa de Cronbach
Questionário Multifatorial de Liderança	Atitudes de influência idealizada	0.785
	Comportamentos de influência idealizada	0.757
	Motivação inspiracional	0.840
	Estimulação intelectual	0.737
	Consideração individual	0.792
	Tipo transformacional	0.784
	Recompensa pelos objetivos atingidos	0.794
	Gestão por exceção ativa	0.773
	Tipo Transaccional	0.728
	Gestão por exceção passiva	0.746
	Ausência de liderança	0.774
	Tipo Laissez-Faire	0.815
	Esforço extra	0.698
	Eficácia	0.759
	Satisfação	0.779
	Efeitos/Resultados da liderança	0.768
Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores		0.869

3.4 - Procedimento do estudo

Nesta escola, no ano letivo 2012/2013 exerceram funções docentes 65 (sessenta e cinco) professores.

Apesar do nosso objetivo ser o de que todos os docentes respondessem ao questionário, tal não aconteceu. No entanto obtivemos um número de respostas muito significativo, o que torna a nossa amostra muito representativa da população que

pretendemos estudar, diminuindo a possibilidade de erro e garantindo a sua variabilidade.

Neste seguimento e segundo Carmo e Ferreira (2008), a dimensão aceitável da amostra varia com o tipo de investigação. Assim, “para um estudo descritivo, uma amostra que integre 10% do total da população considerada é julgado como a dimensão mínima a obter” (p.214).

Deste modo, solicitamos ao Conselho Executivo que encontrasse a melhor forma possível de fazer chegar os questionários a todos os professores. Foram entregues à funcionária da receção, D^a Teotónia, para que esta entregasse a todos os professores, o que aconteceu.

O questionário foi entregue na semana posterior ao dia 23 de Maio de 2013, após deferimento do Presidente da Escola, Dr. Ricardo Nascimento (anexo nº..).

Fomos passando na escola, uma, duas vezes por semana, com o objetivo de recolher os questionários já preenchidos.

Com muita insistência e persistência da nossa parte, bem como com a preciosa ajuda e colaboração do Presidente da Escola e dos Funcionários da mesma, responderam ao questionário 54 (cinquenta e quatro) professores, o que torna a amostra muito representativa do “caso” que se pretende estudar.

De referir que os professores do Conselho Executivo (três elementos) também colaboraram, através do preenchimento do questionário.

Deu-se por concluída a recolha dos questionários na última semana de junho de 2013.

Para organizar e sistematizar a informação contida nos dados e obter resultados descritivos e inferenciais recorremos ao programa de tratamento estatístico designado por Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) na versão 21.0 de 2013.

No estudo recorremos a técnicas da estatística descritiva e da estatística inferencial, nomeadamente, apresentação em quadros de frequências (absolutas e percentuais), medidas de tendência central (média aritmética e mediana), medidas de dispersão ou variabilidade (valor mínimo, valor máximo e desvio padrão) e, ainda, ao coeficiente de correlação de Spearman e aos testes estatísticos Kolmogorov-Smirnov (como teste de normalidade), U de Mann-Whitney e ao teste da significância do

coeficiente de correlação de Spearman. Aplicámos, também, o método da regressão linear múltipla.

Na escolha dos testes atendemos às características das variáveis em estudo e às recomendações apresentadas por Maroco (2007) e Pestana e Gageiro (2005). A opção por testes não paramétricos justifica-se pelo facto das variáveis apresentarem distribuições de frequências que se afastavam significativamente da curva normal ou gaussiana.

Em todos os testes foi fixado o valor 0.050 como limite de significância, ou seja, a hipótese nula ou hipótese estatística será rejeitada quando a probabilidade do erro tipo I (probabilidade de rejeição da hipótese nula quando ela é verdadeira) é inferior àquele valor.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

A fiabilidade das escalas utilizadas no estudo foi efetuada através da avaliação da respetiva consistência interna. A avaliação foi realizada em cada uma das subescalas e das dimensões do Questionário Multifatorial de Liderança e no global da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores. Quanto mais elevada é a consistência interna do instrumento, mais os enunciados dos itens estão correlacionados e maior é a sua homogeneidade. O método utilizado consistiu na determinação do coeficiente alpha de Cronbach, cujos valores podem variar entre 0 e 1. Para este coeficiente, valores mais elevados, ou seja, mais próximos de 1 são interpretados como reveladores de maior consistência interna. Este procedimento estatístico é indicado para escalas do tipo Likert e, de acordo com a maioria dos autores, nomeadamente Nunnally (1978) citado por Maroco *et al* (2006), resultados iguais ou superiores a 0,70 revelam uma boa consistência interna. Alguns autores consideram, ainda, que são aceitáveis valores iguais ou superiores a 0.60, principalmente quando o número de itens envolvidos é reduzido como referiu DeVellis (1991) também citado por Maroco *et al* (2006).

4.1 – Análise e Apresentação dos Dados/Resultados

Observando o quadro nº2 podemos constatar que a maioria dos 54 professores inquiridos, concretamente 61.1%, era do género masculino. No que concerne ao grupo etário, verificamos que 61.1% dos elementos da amostra tinham entre 31 e 40 anos, seguidos de 31.5% cujas idades se situaram entre 41 e 50 anos. Metade dos professores (50.0%) pertencia ao Quadro de Escola, seguidos de 40.7% que eram professores do Quadro de Zona Pedagógica. Quanto ao tempo de serviço constatamos que 68.5% desenvolviam a sua atividade como professores desde há 11 a 20 anos, seguidos de 20.4% que referiram tempos de serviço entre 21 e 30 anos. A maioria dos professores, concretamente 63.0%, afirmou que lecionavam no 3º Ciclo do Ensino Secundário.

Quadro Nº2 Características sociodemográficas e profissionais dos inquiridos.

Variável	n	%
Género		
Masculino	33	61.1
Feminino	21	38.9
Grupo etário		
Até 30 anos	1	1.9
31 a 40 anos	33	61.1
41 a 50 anos	14	31.5
51 a 60 anos	3	5.6
Mais de 60 anos	-	0.0
Categoria profissional		
Professor Contratado	5	9.3
Professor do Quadro de Zona Pedagógica	22	40.7
Professor do Quadro de Escola	27	50.0
Tempo de serviço		
Até 10 anos	5	9.3
11 a 20 anos	37	68.5
21 a 30 anos	11	20.4
Mais de 30 anos	1	1.9
Nível de ensino que leciona		
2º Ciclo do Ensino Básico	20	37.0
3º Ciclo do Ensino Básico	34	63.0

Os dados que constituem o quadro nº3, tratam da análise da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores e permitem-nos constatar que perante situações de

indisciplina a maioria dos professores opta por dialogar (88.9%). Também a maioria dos professores inquiridos considera que a principal causa da indisciplina se situa na desestruturação familiar, seguidos de 16.7% que referiram que a causa da indisciplina se situa na existência de pais cúmplices com os erros dos filhos.

Quadro Nº3 Inquiridos perante as situações de indisciplina.

Variável	n	%
Postura dos inquiridos perante as situações de indisciplina		
Gritar ou chamar à atenção	2	3.7
Dialogar	48	88.9
Encaminhar o aluno para a direção	1	1.9
Ignorar a situação	-	0.0
Outra	-	0.0
Não respondeu	3	5.6
Principal causa da indisciplina escolar		
Desestruturação familiar	40	74.1
Pais cúmplices com os erros dos filhos	9	16.7
Aulas monótonas	-	0.0
A escola não deixa claro os seus limites	-	0.0
Falta de atitudes mais firmes por parte da direção e equipa pedagógica	1	1.9
Falta de domínio de sala	2	3.7
Metodologia de ensino inadequada	2	3.7
Reprovação	-	0.0
Outra	-	0.0

Relativamente ao papel do Diretor de Turma, os dados que constituem o quadro nº4 permitem-nos verificar que 83.3% dos professores consideram extremamente importante o Diretor de Turma e 85.2% consideram ser muito relevante o Diretor de Turma estar motivado para o cargo. Para 44.4% dos professores o principal fator que aumenta a motivação do Diretor de Turma para o cargo é o gosto pelas funções inerentes ao cargo, seguindo-se 42.6% que afirmaram que a principal motivação resulta do facto do professor ter o perfil adequado. Quanto ao processo mais eficaz para a designação para o cargo do Diretor de Turma, quase todos os inquiridos, concretamente 94.4%, referiram a que essa designação deveria ser efetuada por opção do professor. Na opinião dos inquiridos, as principais dificuldades com que o Diretor de Turma se depara

no seu trabalho são o excesso de burocracia (79.6%), o número reduzido de horas destinadas ao exercício do cargo (59.3%) e as questões relacionadas com a indisciplina (37.0%). Quanto às principais estratégias que poderiam ajudar a melhorar o papel do Diretor de Turma, os elementos da amostra referiram a atribuição de mais horas para o exercício do cargo (81.5%), a formação contínua (35.2%) e a maior interação com toda a comunidade educativa (25.9%). Quanto aos requisitos básicos mais importantes no perfil do Diretor de Turma, constata-se que 85.2% dos inquiridos referiram a motivação para o cargo, 70.4% indicaram a boa capacidade de se relacionar com todos, 64.8% referiram a capacidade para resolver problemas, metade indicaram o facto de dever ser um profissional organizado, 48.1% referiram a competência, 42.6% referiram a capacidade para prevenir situações problemáticas e 40.7% indicaram, ainda, o bom senso.

Quadro N°4.1 Inquiridos segundo o papel do Diretor de Turma.

Variável	n	%
Importância do Diretor de Turma		
Nada importante	-	0.0
Pouco importante	-	0.0
Importante	9	16.7
Extremamente importante	45	83.3
É relevante o Diretor de Turma estar motivado para o cargo		
Nada relevante	-	0.0
Pouco relevante	-	0.0
Relevante	8	14.8
Muito relevante	46	85.2
Principal fator que aumenta a motivação do Diretor de Turma para o cargo		
Gosto pelas funções inerentes ao cargo	24	44.4
Redução de duas horas letivas	1	1.9
Mediação de relacionamentos	6	11.1
Perfil adequado	23	42.6
Outro	-	0.0

Quadro N°4.2 Inquiridos segundo o papel do Diretor de Turma. (Continuação)

Processo de designação para o cargo do diretor de Turma		
Por opção do professor	51	94.4
Por imposição	1	1.9
Por necessidade de preenchimento de horário	1	1.9
Por antiguidade do professor	1	1.9
Principais dificuldades com que o Diretor de Turma se depara no seu trabalho		
Indisciplina	20	37.0
Excesso de burocracia	43	79.6
Falta de apoio do Coordenador de Diretores de Turma	-	0.0
Falta de apoio da direção	-	0.0
Poucas horas para o exercício do cargo	32	59.3
Outra	-	0.0
Estratégias que poderiam ajudar a melhorar o papel do Diretor de Turma		
Maior interação com toda a comunidade educativa	14	25.9
Atribuição de mais horas para o exercício do cargo	44	81.5
Reuniões mais frequentes com o conselho de turma	-	0.0
Formação contínua	19	35.2
Outra	-	0.0
Requisitos básicos mais importantes no perfil do Diretor de Turma		
Motivado para o cargo	46	85.2
Boa capacidade de se relacionar com todos	38	70.4
Organizado	27	50.0
Capaz de resolver problemas	35	64.8
Bom comunicador	16	29.6
Competente	26	48.1
Tolerante	5	9.3
Bom senso	22	40.7
Domínio da informática	3	5.6
Capaz de prevenir situações problemáticas	23	42.6
Outro	-	0.0

A aplicação da Escala Multifatorial de Liderança com o objetivo de determinar o papel do Diretor de Turma enquanto líder revelou que, âmbito do “Tipo transformacional” os inquiridos valorizaram mais a “consideração individual” (M = 3.31 ; Md = 3.25), seguido da “motivação inspiracional” (M = 3.16 ; Md = 3.12) e a “estimulação intelectual” (M= 3.07 ; Md = 3.00). No “Tipo transacional” foi mais valorizada a “recompensa pelos objetivos atingidos” (M= 2.75 ; Md = 2.75) que a “gestão por exceção ativa” (M= 2.46 ; Md = 2.38). No “Tipo Laissez-Faire” foi

valorizada a subescala “gestão por exceção passiva” (M= 1.28 ; Md = 1.00) em detrimento da subescala “ausência de liderança” (M= 0.89 ; Md = 1.00).

No âmbito dos “Efeitos/Resultados da liderança” os inquiridos valorizaram as subescalas “satisfação” (M= 3.06 ; Md = 3.00) e “eficácia” (M= 3.05 ; Md = 3.00).

Comparando os três tipos de liderança verificamos que os professores inquiridos valorizaram mais o “Tipo transformacional” (M= 3.01 ; Md = 3.00) e atribuíram menor valor ao “Tipo Laissez-Faire” (M= 1.08 ; Md = 1.00).

Na Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores observamos valores compreendidos entre 18.00 e 79.00 pontos, sendo a média 49.59 com desvio padrão 10.85 pontos. Metade dos professores inquiridos apresentou resultados iguais ou superiores a 49.50 pontos.

A aplicação do teste Kolmogorov-Smirnov, como teste de normalidade, revelou que a maioria das subescalas não apresenta distribuição normal ($p < 0.050$). Este facto, como foi referido na metodologia, levou-nos a optar pela aplicação de testes não paramétricos.

Quadro N°5 Resultados da aplicação do Questionário Multifatorial de Liderança e da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores.

Escala	Subescala	M	Md	d.p	x_{\min}	x_{\max}	p*
Questionário Multifatorial de Liderança	Atitudes de influência idealizada	2.86	2.75	0.46	1.50	4.00	0.041
	Comportamentos de influência idealizada	2.66	2.50	0.51	1.50	4.00	0.010
	Motivação inspiracional	3.16	3.12	0.51	2.00	4.00	0.045
	Estimulação intelectual	3.07	3.00	0.39	2.00	3.75	0.000
	Consideração individual	3.31	3.25	0.50	2.00	4.00	0.001
	Tipo transformacional	3.01	3.00	0.35	2.05	3.85	0.200
	Recompensa pelos objetivos atingidos	2.75	2.75	0.55	1.75	3.75	0.075
	Gestão por exceção ativa	2.46	2.38	0.61	1.50	4.00	0.013
	Tipo transaccional	2.61	2.62	0.45	1.63	3.63	0.056
	Gestão por exceção passiva	1.28	1.00	0.54	0.25	2.50	0.000
	Ausência de liderança	0.89	1.00	0.63	0.00	2.75	0.002
	Tipo Laissez-Faire	1.08	1.00	0.51	0.13	2.50	0.010
	Esforço extra	2.76	2.67	0.46	1.67	4.00	0.000
Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores	Eficácia	3.05	3.00	0.57	2.00	4.00	0.004
	Satisfação	3.06	3.00	0.51	1.33	4.00	0.001
	Efeitos/Resultados da liderança	2.95	2.94	0.43	1.78	4.00	0.200
		49.59	49.50	10.85	18.00	79.00	0.200

* Teste Kolmogorov-Smirnov como teste de normalidade

O estudo da correlação entre os dados observados nas subescalas e dimensões do Questionário Multifatorial de Liderança e os dados da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores permitiu testar a hipótese «**O papel do Diretor de Turma, enquanto líder, está relacionado com a indisciplina inferida pelos professores**». Os resultados que constituem o quadro nº6 foram obtidos através da aplicação do coeficiente de correlação de Spearman e do respetivo teste de significância. Como podemos constatar, todas as correlações são fracas (próximas de zero) e não significativas ($p > 0.050$). Este facto permite-nos concluir que os dados não corroboram a hipótese formulada, ou seja, que o papel do Diretor de Turma, enquanto líder, não está relacionado com a indisciplina inferida pelos professores. Os resultados não são significativos nem para as variáveis no seu todo, nem para as respetivas dimensões.

Quadro Nº6 Estudo da correlação entre Questionário Multifatorial de Liderança e a Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores.

		Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores	
	Subescala	r_s	p
Questionário Multifatorial de Liderança	Atitudes de influência idealizada	+0.05	0.702
	Comportamentos de influência idealizada	-0.08	0.571
	Motivação inspiracional	-0.05	0.722
	Estimulação intelectual	+0.08	0.553
	Consideração individual	+0.11	0.410
	Tipo transformacional	-0.02	0.888
	Recompensa pelos objetivos atingidos	+0.01	0.953
	Gestão por exceção ativa	+0.14	0.303
	Tipo transacional	+0.06	0.640
	Gestão por exceção passiva	-0.02	0.882
	Ausência de liderança	+0.04	0.791
	Tipo Laissez-Faire	+0.01	0.992
	Esforço extra	+0.16	0.251
	Eficácia	-0.15	0.292
	Satisfação	-0.03	0.837
	Efeitos/Resultados da liderança	-0.03	0.815

Apesar das correlações antes apresentadas no quadro anterior serem fracas e não significativas, optámos por proceder aos estudos da regressão entre disrupção escolar inferida pelos professores (variável predita) e as subescalas do questionário multifatorial de liderança (variáveis preditoras). Realizámos estes estudos, separadamente, para as subescalas dos três tipos de liderança e dos efeitos/resultados da liderança.

Os resultados que constituem o quadro nº7 permitem-nos verificar que nenhum dos modelos é estatisticamente significativo ($p > 0.050$) e que, em cada um dos modelos, nenhuma subescala apresenta poder preditor estatisticamente significativo da disrupção escolar inferida pelos professores. As proporções de variância explicada (R^2) são muito baixas, situando-se entre 0.3% e 8.9%.

Quadro Nº7 Estudo da regressão da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores em função do Questionário Multifatorial de Liderança (subescalas do).

Lide- rança	Variável predita	Disrupção Escolar Inferida pelos professores				
	Variáveis preditoras	B	EP	β	t	p
Tipo transformacional	Constante	45.253	13.901	---	3.255	0.002
	Atitudes de influência idealizada	5.188	4.367	0.221	1.188	0.241
	Comportamentos de influência idealizada	-4.545	3.916	-0.213	-1.161	0.252
	Motivação inspiracional	-2.722	3.487	-0.127	-0.780	0.439
	Estimulação intelectual	-1.113	5.697	-0.040	-0.195	0.846
	Consideração individual	4.105	4.289	0.189	0.957	0.343
	$R = 0.253$; $R^2 = 0.064$; $F = 0.654$; $p = 0.660$					
Tipo transac- cional	Constante	49.093	8.990	---	5.461	0.000
	Recompensa pelos objetivos atingidos	-0.647	2.857	-0.033	-0.226	0.822
	Gestão por exceção ativa	0.926	2.569	0.052	0.361	0.720
	$R = 0.054$; $R^2 = 0.003$; $F = 0.076$; $p = 0.927$					
Tipo Laissez- Faire	Constante	50.722	3.888	---	13.046	0.000
	Gestão por exceção passiva	-1.556	3.275	-0.078	-0.475	0.637
	Ausência de liderança	0.962	2.808	0.056	0.343	0.733
	$R = 0.068$; $R^2 = 0.005$; $F = 0.119$; $p = 0.888$					
Efeitos/Result ados da liderança	Constante	49.423	10.278	---	4.809	0.000
	Esforço extra	7.255	4.040	0.307	1.796	0.079
	Eficácia	-5.513	3.247	-0.288	-1.698	0.096
	Satisfação	-0.994	3.773	-0.047	-0.264	0.793
	$R = 0.298$; $R^2 = 0.089$; $F = 1.621$; $p = 0.196$					

Por último, realizámos o estudo considerando os três tipos de liderança e os efeitos/resultados da liderança como variáveis preditoras. Também neste estudo verificamos que o modelo de regressão não é estatisticamente significativo, que nenhum

dos tipos de liderança tem capacidade preditora significativa da disrupção escolar inferida pelos professores e que a proporção de variância explicada é muito baixa, situando-se nos 0.5%.

Quadro N°8 Estudo da regressão da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores em função do Questionário Multifatorial de Liderança (Tipos de liderança e Efeitos/Resultados da liderança).

Variável predita Variáveis predictoras	Disrupção Escolar Inferida pelos professores				
	B	EP	β	t	p
Constante	48.738	17.661	---	2.760	0.008
Tipo transformacional	1.740	6.011	0.056	0.289	0.773
Tipo transacional	0.711	4.018	0.030	0.177	0.860
Tipo Laissez-Faire	-0.220	3.509	-0.010	-0.063	0.950
Efeitos/Resultados da liderança	-2.031	4.482	-0.080	-0.453	0.652
R = 0.071; R ² = 0.005; F = 0.063; p = 0.992					

Para responder às questões de investigação formuladas procedemos à comparação dos dados observados para o Questionário Multifatorial de Liderança e da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores em função do género, do grupo etário, da categoria profissional, do tempo de serviço e do nível de ensino que leciona. Para estes estudos aplicámos o teste não paramétrico U de Mann-Whitney dado que a maioria das variáveis não apresentava distribuição normal.

Os dados que constituem o quadro n°9 permitiram-nos responder à questão «Será que o papel do Diretor de Turma, enquanto líder, e a indisciplina inferida pelos professores são diferentes conforme o género?» e evidenciam que nenhuma das diferenças observadas pode ser considerada estatisticamente significativa ($p > 0.050$). Este facto permite-nos concluir que não existem evidências estatísticas que permitam responder afirmativamente à questão formulada.

Quadro N°9 Comparação do Questionário Multifatorial de Liderança e da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores em função do género.

Escala	Subescala Género	n	Mord	M	Md	z	p
Questionário Multifatorial de Liderança	Atitudes de influência idealizada						
	Feminino	33	26.18	2.81	2.75	-0.785	0.432
	Masculino	21	29.57	2.94	3.00		
	Comportamentos de influência idealizada						
	Feminino	33	27.02	2.64	2.50	-0.288	0.773
	Masculino	21	28.26	2.69	2.75		
	Motivação inspiracional						
	Feminino	33	26.50	3.12	3.00	-0.592	0.554
	Masculino	21	29.07	3.21	3.25		
	Estimulação intelectual						
	Feminino	33	26.68	3.05	3.00	-0.492	0.623
	Masculino	21	28.79	3.11	3.00		
	Consideração individual						
	Feminino	33	28.71	3.33	3.50	-0.720	0.471
	Masculino	21	25.60	3.27	3.25		
	Tipo transformacional						
	Feminino	33	27.08	2.99	3.00	-0.249	0.804
	Masculino	21	28.71	3.04	3.00		
	Recompensa pelos objetivos atingidos						
	Feminino	33	28.39	2.80	2.75	-0.529	0.597
	Masculino	21	26.10	2.69	2.75		
	Gestão por exceção ativa						
	Feminino	33	27.30	2.45	2.25	-0.116	0.907
	Masculino	21	27.81	2.48	2.50		
	Tipo transaccional						
	Feminino	33	27.80	2.62	2.62	-0.178	0.858
	Masculino	21	27.02	2.58	2.62		
	Gestão por exceção passiva						
	Feminino	33	26.74	1.23	1.00	-0.451	0.652
	Masculino	21	28.69	1.34	1.25		
	Ausência de liderança						
	Feminino	33	29.36	0.95	1.00	-1.103	0.270
	Masculino	21	24.57	0.80	0.75		
	Tipo Laissez-Faire						
	Feminino	33	28.32	1.09	1.00	-0.482	0.630
	Masculino	21	26.21	1.07	0.88		
	Esforço extra						
	Feminino	33	27.23	2.75	2.67	-0.164	0.870
	Masculino	21	27.93	2.78	2.67		
	Eficácia						
	Feminino	33	26.42	3.01	3.00	-0.643	0.520
	Masculino	21	29.19	3.11	3.00		
	Satisfação						
	Feminino	33	27.29	3.03	3.00	-0.127	0.899
	Masculino	21	27.83	3.10	3.00		
	Efeitos/Resultados da liderança						
	Feminino	33	27.06	2.93	3.00	-0.258	0.796
	Masculino	21	28.19	2.99	2.89		
Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores							
		33	28.08	49.58	51.00	-0.337	0.736
		21	26.60	49.62	48.00		

Atendendo à distribuição de frequências que observamos para a variável grupo etário, em alguns dos grupos o número de casos não era representativo. Por este motivo, na resposta à questão de investigação «Será que o papel do Diretor de Turma, enquanto líder, e a indisciplina inferida pelos professores são diferentes conforme o grupo etário?» optámos por categorizar os inquiridos em, apenas, dois grupos etários (até aos 40 anos e mais de 40 anos). Os resultados que constituem o quadro nº10 permitem-nos concluir que em nenhuma das variáveis foi observada a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p > 0.050$). Concluimos que o grupo etário a que os professores pertencem não influencia significativamente a sua opinião acerca do papel do diretor de Turma, enquanto líder, e a indisciplina inferida.

Quadro Nº10.1 Comparação do Questionário Multifatorial de Liderança e da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores em função do grupo etário.

Escala	Subescala Grupo etário	n	Mord	M	Md	z	p
Questionário Multifatorial de Liderança	Atitudes de influência idealizada						
	Até 40 anos	34	26.78	2.82	2.88	-0.446	0.655
	Mais de 40 anos	20	28.73	2.92	2.75		
	Comportamentos de influência idealizada						
	Até 40 anos	34	26.13	2.62	2.50	-0.846	0.398
	Mais de 40 anos	20	29.83	2.71	2.75		
	Motivação inspiracional						
	Até 40 anos	34	26.49	3.12	3.00	-0.625	0.532
	Mais de 40 anos	20	29.23	3.21	3.25		
	Estimulação intelectual						
	Até 40 anos	34	29.04	3.10	3.12	-0.965	0.335
	Mais de 40 anos	20	24.88	3.04	3.00		
	Consideração individual						
	Até 40 anos	34	27.34	3.29	3.25	-0.100	0.920
	Mais de 40 anos	20	27.47	3.34	3.38		
	Tipo transformacional						
	Até 40 anos	34	26.78	2.99	3.00	-0.440	0.660
	Mais de 40 anos	20	28.73	3.04	3.02		
	Recompensa pelos objetivos atingidos						
	Até 40 anos	34	26.07	2.70	2.62	-0.878	0.380
	Mais de 40 anos	20	29.93	2.84	2.75		
	Gestão por exceção ativa						
	Até 40 anos	34	26.25	2.43	2.25	-0.769	0.442
	Mais de 40 anos	20	29.63	2.51	2.50		
	Tipo transaccional						
	Até 40 anos	34	26.22	2.57	2.56	-0.782	0.434
	Mais de 40 anos	20	29.68	2.68	2.62		
	Gestão por exceção passiva						
	Até 40 anos	34	27.26	1.29	1.25	-0.146	0.884
	Mais de 40 anos	20	27.90	1.26	1.00		
	Ausência de liderança						
	Até 40 anos	34	27.09	0.87	1.00	-0.254	0.800
	Mais de 40 anos	20	28.20	0.94	0.88		

Quadro Nº10.2 Comparação do Questionário Multifatorial de Liderança e da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores em função do grupo etário (continuação).

	Tipo Laissez-Faire						
	Até 40 anos	34	26.87	1.08	0.94	-0.388	0.698
	Mais de 40 anos	20	28.58	1.10	1.00		
	Esforço extra						
	Até 40 anos	34	29.34	2.81	2.67	-1.150	0.250
	Mais de 40 anos	20	24.38	2.67	2.67		
	Eficácia						
	Até 40 anos	34	29.47	3.12	3.00	-1.224	0.221
	Mais de 40 anos	20	24.15	2.93	3.00		
	Satisfação						
	Até 40 anos	34	27.57	3.07	3.00	-0.046	0.963
	Mais de 40 anos	20	27.38	3.03	3.17		
	Efeitos/Resultados da liderança						
	Até 40 anos	34	29.25	3.00	3.00	-1.070	0.285
	Mais de 40 anos	20	24.53	2.88	2.78		
	Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores						
	Até 40 anos	34	25.94	48.94	48.00	-0.950	0.342
	Mais de 40 anos	20	30.15	50.70	52.50		

Tendo por base os dados que apresentamos no quadro nº11 podemos responder à questão «Será que o papel do Diretor de Turma, enquanto líder, e a indisciplina inferida pelos professores são diferentes conforme a categoria profissional?». Verificamos que nenhuma das diferenças observadas pode ser considerada estatisticamente significativas ($p > 0.050$). Por este motivo, somos levados a concluir que a categoria profissional dos professores não influencia a opinião que evidenciam acerca do papel do diretor de Turma e a inferência que fazem da indisciplina.

Quadro Nº11 Comparação do Questionário Multifatorial de Liderança e da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores em função da categoria profissional.

Escala	Subescala Categoria profissional	n	M_{ord}	M	Md	z	p
Questionário Multifatorial de Liderança	Atitudes de influência idealizada						
	Professor de Quadro de Zona Pedagógica	22	23.25	2.80	2.75	-0.787	0.431
	Professor de Quadro de Escola	27	26.43	2.88	2.75		
	Comportamentos de influência idealizada						
	Professor de Quadro de Zona Pedagógica	22	26.16	2.72	2.75	-0.520	0.603
	Professor de Quadro de Escola	27	24.06	2.61	2.50		
	Motivação inspiracional						
	Professor de Quadro de Zona Pedagógica	22	25.52	3.17	3.25	-0.234	0.815
	Professor de Quadro de Escola	27	24.57	3.15	3.00		
	Estimulação intelectual						
	Professor de Quadro de Zona Pedagógica	22	28.70	3.16	3.25	-1.960	0.091
	Professor de Quadro de Escola	27	21.98	3.01	3.00		
	Consideração individual						
	Professor de Quadro de Zona Pedagógica	22	25.61	3.32	3.25	-0.276	0.783
	Professor de Quadro de Escola	27	24.50	3.30	3.25		
	Tipo transformacional						
	Professor de Quadro de Zona Pedagógica	22	26.52	3.03	3.08	-0.675	0.500
	Professor de Quadro de Escola	27	23.76	2.99	3.00		
	Recompensa pelos objetivos atingidos						
	Professor de Quadro de Zona Pedagógica	22	26.77	3.82	2.75	-0.793	0.428
	Professor de Quadro de Escola	27	23.56	2.69	2.75		
	Gestão por exceção ativa						
	Professor de Quadro de Zona Pedagógica	22	25.48	2.42	2.38	-0.214	0.831
	Professor de Quadro de Escola	27	24.61	2.39	2.25		
	Tipo transacional						
	Professor de Quadro de Zona Pedagógica	22	27.11	2.62	2.62	-0.941	0.347
	Professor de Quadro de Escola	27	23.28	2.54	2.50		
	Gestão por exceção passiva						
	Professor de Quadro de Zona Pedagógica	22	23.98	1.22	1.00	-0.482	0.630
	Professor de Quadro de Escola	27	25.87	1.30	1.00		
	Ausência de liderança						
	Professor de Quadro de Zona Pedagógica	22	24.98	0.83	1.00	-0.010	0.992
	Professor de Quadro de Escola	27	25.02	0.91	0.75		
	Tipo Laissez-Faire						
	Professor de Quadro de Zona Pedagógica	22	24.18	1.02	0.94	-0.365	0.715
	Professor de Quadro de Escola	27	25.67	1.10	1.00		
	Esforço extra						
	Professor de Quadro de Zona Pedagógica	22	24.89	2.74	2.67	-0.052	0.959
	Professor de Quadro de Escola	27	25.09	2.75	2.67		
	Eficácia						
	Professor de Quadro de Zona Pedagógica	22	25.61	3.04	3.00	-0.278	0.781
	Professor de Quadro de Escola	27	24.50	3.01	3.00		
	Satisfação						
	Professor de Quadro de Zona Pedagógica	22	21.14	2.89	3.00	-1.757	0.079
	Professor de Quadro de Escola	27	28.15	3.16	3.33		
	Efeitos/Resultados da liderança						
	Professor de Quadro de Zona Pedagógica	22	24.23	2.89	2.94	-0.343	0.731
	Professor de Quadro de Escola	27	25.63	2.98	2.89		
Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores							
Professor de Quadro de Zona Pedagógica		22	23.34	48.64	48.00	-0.734	0.463
Professor de Quadro de Escola		27	26.35	49.56	25.00		

Os resultados que constituem o quadro nº12 foram obtidos a partir do teste U de Mann-Whitney e permitiram dar resposta à questão «**Será que o papel do Diretor de Turma, enquanto líder, e a indisciplina inferida pelos professores são diferentes conforme o tempo de serviço?**». Também neste caso houve necessidade de proceder ao reagrupamento dos inquiridos em, apenas, duas categorias de acordo com o tempo de serviço (até 20 anos e mais de 20 anos). Como podemos constatar pelos resultados obtidos nenhuma das diferenças pode ser considerada estatisticamente significativa ($p > 0.050$). Este facto permite-nos concluir que o tempo de serviço dos professores parece não influenciar a sua opinião quanto ao papel do Diretor de Turma, enquanto líder, ou a indisciplina inferida.

Quadro Nº12.1 Comparação do Questionário Multifatorial de Liderança e da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores em função do tempo de serviço.

Escala	Subescala Tempo de serviço	n	Mord	M	Md	z	p
Questionário Multifatorial de Liderança	Atitudes de influência idealizada						
	Até 20 anos	42	27.27	2.86	2.88	-0.201	0.841
	Mais de 20 anos	12	28.29	2.88	2.75		
	Comportamentos de influência idealizada						
	Até 20 anos	42	27.98	2.68	2.75	-0.423	0.673
	Mais de 20 anos	12	25.83	2.58	2.50		
	Motivação inspiracional						
	Até 20 anos	42	27.77	3.17	3.12	-0.242	0.809
	Mais de 20 anos	12	26.54	3.12	3.12		
	Estimulação intelectual						
	Até 20 anos	42	28.08	3.08	3.00	-0.523	0.601
	Mais de 20 anos	12	25.46	3.04	3.00		
	Consideração individual						
	Até 20 anos	42	27.54	3.31	3.25	-0.032	0.975
	Mais de 20 anos	12	27.38	3.31	3.38		
	Tipo transformacional						
	Até 20 anos	42	27.90	3.02	3.02	-0.354	0.723
	Mais de 20 anos	12	26.08	2.99	3.00		
	Recompensa pelos objetivos atingidos						
	Até 20 anos	42	27.15	2.74	2.75	-0.305	0.760
	Mais de 20 anos	12	28.71	2.81	2.75		
	Gestão por exceção ativa						
	Até 20 anos	42	26.07	2.43	2.25	-1.261	0.207
	Mais de 20 anos	12	32.50	2.58	2.50		
	Tipo transaccional						
	Até 20 anos	42	26.63	2.58	2.62	-0.763	0.445
	Mais de 20 anos	12	30.54	2.70	2.62		
	Gestão por exceção passiva						
	Até 20 anos	42	26.64	1.25	1.00	-0.761	0.447
	Mais de 20 anos	12	30.50	1.38	1.38		
	Ausência de liderança						
	Até 20 anos	42	27.70	0.88	1.00	-0.179	0.858
	Mais de 20 anos	12	26.79	0.94	0.75		

Quadro Nº12.2 Comparação do Questionário Multifatorial de Liderança e da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores em função do tempo de serviço (continuação).

	Tipo Laissez-Faire						
	Até 20 anos	42	26.94	1.06	1.00	-0.492	0.622
	Mais de 20 anos	12	29.46	1.16	1.00		
	Esforço extra						
	Até 20 anos	42	28.65	2.79	2.67	-1.037	0.300
	Mais de 20 anos	12	23.46	2.63	2.67		
	Eficácia						
	Até 20 anos	42	28.82	3.10	3.00	-1.178	0.239
	Mais de 20 anos	12	22.88	2.89	3.00		
	Satisfação						
	Até 20 anos	42	26.58	3.03	3.00	-0.820	0.412
	Mais de 20 anos	12	30.71	3.14	3.33		
	Efeitos/Resultados da liderança						
	Até 20 anos	42	28.23	2.97	3.00	-0.637	0.524
	Mais de 20 anos	12	24.96	2.89	2.83		
	Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores						
	Até 20 anos	42	25.81	48.55	48.00	-1.479	0.139
	Mais de 20 anos	12	33.42	53.25	52.50		

Por último, procedemos ao estudo para responder à questão «Será que o papel do Diretor de Turma, enquanto líder, e a indisciplina inferida pelos professores são diferentes conforme o nível de ensino que leciona?». Os resultados que constituem o quadro nº13 permitem-nos verificar que nenhuma das diferenças observadas pode ser considerada estatisticamente significativa ($p > 0.050$). Concluimos, assim, que não existem evidências estatísticas que nos permitam responder afirmativamente à questão formulada, ou seja, o papel do Diretor de Turma, enquanto líder, e a indisciplina inferida pelos professores não são diferentes conforme o nível de ensino que leciona.

Quadro Nº13 Comparação do Questionário Multifatorial de Liderança e da Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores em função do nível de ensino que leciona.

Escala	Subescala Nível de ensino que leciona	n	M_{ord}	M	Md	z	p
Questionário Multifatorial de Liderança	Atitudes de influência idealizada	20	28.38	2.89	2.88	-0.319	0.750
	2º Ciclo do Ensino Básico	34	26.99	2.84	2.75		
	3º Ciclo do Ensino Básico						
	Comportamentos de influência idealizada	20	30.53	2.75	2.75	-1.100	0.271
	2º Ciclo do Ensino Básico	34	25.72	2.60	2.50		
	3º Ciclo do Ensino Básico						
	Motivação inspiracional	20	27.00	3.14	3.12	-0.181	0.856
	2º Ciclo do Ensino Básico	34	27.79	3.17	3.12		
	3º Ciclo do Ensino Básico						
	Estimulação intelectual	20	28.80	3.08	3.12	-0.478	0.633
	2º Ciclo do Ensino Básico	34	26.74	3.07	3.00		
	3º Ciclo do Ensino Básico						
	Consideração individual	20	24.93	3.20	3.25	-0.936	0.349
	2º Ciclo do Ensino Básico	34	29.01	3.38	3.50		
	3º Ciclo do Ensino Básico						
	Tipo transformacional	20	27.98	3.01	3.05	-0.170	0.865
	2º Ciclo do Ensino Básico	34	27.22	3.01	3.00		
	3º Ciclo do Ensino Básico						
	Recompensa pelos objetivos atingidos	20	27.85	2.78	2.75	-0.127	0.899
	2º Ciclo do Ensino Básico	34	27.29	2.74	2.75		
	3º Ciclo do Ensino Básico						
	Gestão por exceção ativa	20	25.48	2.40	2.25	-0.733	0.464
	2º Ciclo do Ensino Básico	34	28.69	2.50	2.50		
	3º Ciclo do Ensino Básico						
	Tipo transacional	20	27.08	2.59	2.56	-0.153	0.878
	2º Ciclo do Ensino Básico	34	27.75	2.62	2.62		
	3º Ciclo do Ensino Básico						
	Gestão por exceção passiva	20	27.03	1.28	1.00	-0.173	0.863
	2º Ciclo do Ensino Básico	34	27.78	1.28	1.12		
	3º Ciclo do Ensino Básico						
	Ausência de liderança	20	26.38	0.91	0.88	-0.408	0.684
	2º Ciclo do Ensino Básico	34	28.16	0.88	1.00		
	3º Ciclo do Ensino Básico						
	Tipo Laissez-Faire	20	26.48	1.09	0.88	-0.370	0.712
	2º Ciclo do Ensino Básico	34	28.10	1.08	1.00		
	3º Ciclo do Ensino Básico						
	Esforço extra	20	27.08	2.73	2.67	-0.156	0.876
	2º Ciclo do Ensino Básico	34	27.75	2.77	2.67		
	3º Ciclo do Ensino Básico						
	Eficácia	20	26.23	3.00	3.00	-0.466	0.641
	2º Ciclo do Ensino Básico	34	28.25	3.08	3.00		
	3º Ciclo do Ensino Básico						
	Satisfação	20	27.53	3.02	3.00	-0.009	0.993
	2º Ciclo do Ensino Básico	34	27.49	3.08	3.00		
	3º Ciclo do Ensino Básico						
	Efeitos/Resultados da liderança	20	26.68	2.92	2.94	-0.297	0.767
	2º Ciclo do Ensino Básico	34	27.99	2.98	2.94		
	3º Ciclo do Ensino Básico						
Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos professores		20	28.23	49.45	50.00	-0.260	0.795
2º Ciclo do Ensino Básico		34	27.07	49.68	48.50		
3º Ciclo do Ensino Básico							

Nas últimas três questões do questionário do D.T para Professores, dos 54 inquiridos, 32 professores responderam, sendo que a maioria das respostas são curtas. Perante esta realidade optamos por não efetuar uma análise de conteúdo, uma vez que o número de respostas dadas foi insuficiente, não se justificando este tipo de análise. Procedemos então à descrição das mesmas.

Tabela Nº2.1 Número de professores e respostas atribuídas às questões Nº8; Nº9 e Nº10 do Questionário - Diretor de Turma - Para Professores

Questão:	Respostas dadas:	Nºde professores
Nº8 – Qual a perceção que tem da função do D.T? (Quais as suas atribuições?)	-Intermediário/mediador entre a escola e os encarregados de educação; -gerir conflitos; -ouve e orienta os alunos;	24 professores 5 professores 3 professores
Nº9 – Qual o papel do D.T na gestão da indisciplina?	-comunicador -promover a aplicação do Projeto Curricular de Turma; -motivar a turma para o sucesso; -estabelecer limites e regras de conduta.	3 professores 2 professores 2 professores 1 professor
Nº10 – Que ferramentas/procedimentos o D.T pode utilizar para gerir a indisciplina (junto dos alunos e dos colegas)?	-Mediador de conflitos; -encontrar soluções adequadas aos casos de indisciplina; -prevenir conflitos/situações problemáticas; -ouvir os lesados e os agressores e tentar a comunicação entre as partes; -fundamental; -gerir conflitos; -incutir regras/valores nos alunos; -incutir direitos e deveres nos alunos.	10 professores 7 professores 6 professores 6 professores 5 professores 5 professores 2 professores 1 professor

Tabela Nº2.1 Número de professores e respostas atribuídas às questões Nº8; Nº9 e Nº10 do Questionário - Diretor de Turma - Para Professores (continuação).

	-Aplicação do Regulamento Interno e Estatuto do aluno;	16 professores
	-interação/contactos com os Encarregados de Educação;	14 professores
	-diálogo entre as partes envolvidas;	6 professores
	-convocar conselhos disciplinares;	4 professores
	-formação ;	3 professores
	-perfil adequado;	2 professores
	-possibilidade de aplicar sanções disciplinares sem reunir o conselho de turma (processo menos burocrático);	2 professores
	-apelar à união e interajuda;	1 professor
	-reuniões regulares.	1 professor

CAPÍTULO V – DISCUSSÃO

Recorde-se que o objetivo geral deste estudo foi conhecer o papel que exerce o líder, como D.T, na gestão da indisciplina, sendo os objetivos específicos conhecer as estratégias mais adequadas para a gestão da indisciplina; identificar as principais dificuldades do D.T enquanto líder e verificar o impacto da indisciplina no funcionamento da aula e na dinâmica da turma.

Este estudo foi muito importante devido à pertinência do tema na atualidade, por ser uma área que nutrimos muito interesse, devido à ocupação deste cargo de gestão intermédia, D.T, durante vários anos e também por ser um cargo onde o professor que o ocupa, enquanto líder, é um dos principais elos de ligação entre professores, alunos e encarregados de educação na comunidade educativa, na gestão da indisciplina.

Dos dados obtidos e tendo em conta a hipótese formulada anteriormente, parece-nos concluir que entre os tipos de liderança e indisciplina não existe relação significativa. Dos dados obtidos e tendo em conta as questões de investigação formuladas anteriormente, concluímos que os tipos de liderança e a indisciplina não são diferentes conforme o género; os tipos de liderança e a indisciplina não são diferentes conforme a idade; os tipos de liderança e a indisciplina não são diferentes conforme a categoria profissional; os tipos de liderança e a indisciplina não são diferentes conforme o tempo de serviço; os tipos de liderança e a indisciplina não são diferentes conforme o nível de ensino a que o professor leciona. Para testar a hipótese formulada e as questões de investigação, baseamo-nos nos tipos de liderança e a indisciplina, tendo por base os autores: Bass (1985); Veiga (1992); Bass (1997); Harris, 2001, citado por Rego e Cunha (2003); Amado e Freire (2002); Rego e Rego (2003); Avolio (2004); Rego e Cunha 2004, citado por Bento (2008); Caeiro e Delgado (2005); Bentham 2005, citado por Aires (2010); Castanheira e Costa (2007); Bass (2008) e Barros (2010).

Deste modo, não se conseguiu atestar a hipótese nem as questões de investigação formuladas.

Comparando os três tipos de liderança, verificamos que os professores inqueridos valorizaram mais o “Tipo Transformacional” em detrimento do “Tipo Laissez-Faire”. Esta investigação permitiu-nos concluir que o tipo mais utilizado pelo Diretor de Turma, enquanto líder, na gestão da indisciplina, é a liderança transformacional, seguida da transacional e por último a laissez-faire, segundo os dados recolhidos no Questionário Multifatorial de Liderança. É neste contexto que a necessidade de uma liderança transformacional se faz sentir, caracterizada por um líder que não intervém diretamente, mas transforma a cultura da escola, incitando à criação de mecanismos que promovam o planeamento conjunto. Os estudos dirigidos por Leithwood (1994) dedicaram-se ao modelo de liderança transformacional nas escolas, um dos tipos de liderança mais utilizado por líderes escolares superiores bem como por líderes de gestão intermédia, como é o caso dos Diretores de Turma, pois, segundo este modelo, a liderança transformacional conceptualiza-se em sete dimensões: “construção de uma visão para a escola, estabelecer objetivos para a escola, dar estimulação intelectual, oferecer apoio individual, modelar boas práticas e valores organizacionais importantes, demonstrar altas expectativas de performance, criar uma cultura escolar produtiva e

desenvolver estruturas que facilitem a participação em decisões da escola.” (Leithwood e Jantzi, 1990 citado por Bento 2008).

Relativamente à indisciplina podemos concluir que esta na realidade tem vindo a aumentar nesta escola, como nos comprovam os anexos VI e VII, embora se julgue ter chegado à conclusão que a mesma é mais de carácter externo à instituição, conforme os dados recolhidos no Questionário - Diretor de Turma - Para Professores. Esta ideia é defendida por Bentham (2005, citado por Aires 2010), tendo como causas externas ligadas à indisciplina, as Psicodinâmicas; as Biopsicossociais e as Familiares, conforme Anexo II. A nível interno, embora não diretamente, pareceu-nos que em termos de organização escolar, esta instituição encontra-se organizada, obtendo um controlo sobre a indisciplina. No entanto, constatamos que perante situações de indisciplina, a maioria dos professores inquiridos opta por dialogar. Também a maioria dos professores inquiridos considera que a principal causa da indisciplina se situa na desestruturação familiar seguido da existência de pais cúmplices com os erros dos filhos, confirmando a teoria de que as causas de indisciplina são exteriores à escola.

A consistência interna nestes dois casos, a nível das escalas e das dimensões é muito boa. Há uma boa homogeneidade. São ambas escalas de Likert, as utilizadas nestes dois casos, o coeficiente que usamos foi o de Alfa de Cronbach.

No que respeita ao Diretor de Turma, chegamos à conclusão de que este cargo de gestão intermédia deveria ser por opção do professor; ocupado por um professor com gosto pelas funções inerentes ao cargo e que o professor deveria estar motivado para o mesmo. A partir daqui concluímos que a motivação é fundamental no exercício deste cargo de D.T. Como nos refere Palma & Lopes (2012), a motivação é uma força que impele para a ação, ou seja, quanto mais motivada estiver uma pessoa, maior será o esforço que dedica à concretização dessa ação. E neste seguimento, quanto maior for a motivação, maior será a persistência para alcançar os objetivos desejados, mesmo perante as adversidades, ou seja, maior será o esforço, a dedicação e a perseverança para alcançar os objetivos. Parece-nos assim concluir que um D.T motivado é uma mais valia para a escola.

Nas últimas três questões incluídas na quarta parte do questionário (no questionário do D.T para professores), constatou-se que: relativamente à questão “Qual a perceção que tem da função do DT?”, os inqueridos responderam na sua maioria que o

DT é um intermediário/mediador entre a escola e os Encarregados de Educação (Enc. Ed.), seguido de ser um gestor de conflitos. Da questão “Qual o papel do DT na gestão da indisciplina?”, a maioria dos inquiridos é de opinião que o DT tem um papel de mediador de conflitos e de encontrar soluções adequadas aos casos de indisciplina. Finalmente, na Questão: “Que ferramentas/procedimentos o DT pode utilizar para gerir a indisciplina?”, os inquiridos afirmaram que o DT deve aplicar as leis presentes no Regulamento Interno da Escola e no Estatuto do aluno, contactar os Enc. Ed., ouvindo ambas as partes e convocar, sempre que necessário, Conselhos Disciplinares.

Ao longo deste estudo conseguimos obter resposta para a questão que deu origem a este trabalho de investigação, ou seja que um líder motivado, gere de forma mais eficaz a indisciplina, pois é a motivação que cada indivíduo apresenta em relação ao trabalho, que nos ajuda a perceber porque algumas pessoas são e sentem-se mais felizes no seu trabalho. Há uma força que nos impele para a ação e assim quanto mais motivada está a pessoa, maior é o esforço que dedica à concretização dessa ação. E quanto maior for a motivação, maior será a persistência do ser Humano em alcançar os objetivos desejados, Palma & Lopes (2012).

As principais limitações sentidas foram o fator tempo para a realização do estudo, e o facto de estarmos a lecionar e a realizar o estudo ao mesmo tempo.

“Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos” (Freire, 2000, pg.54). Freire alimentava o sonho de uma sociedade em que todos coubessem. A educação pode contribuir nesse sentido se ensinar com um novo paradigma do conhecimento, onde todas as formas de conhecimento tenham lugar, dotando os indivíduos de um pluralismo de ideias que os conduzam ao conhecimento da realidade (Gadotti, 2006). A mudança de paradigma requer tempo e, certamente, são muitos os obstáculos que se apresentam à gestão da indisciplina e ao papel que tem o DT, enquanto líder na gestão da mesma. Por um lado, o desejo de inovar está associado a um contexto favorável à mudança, por outro lado, existe uma certa tendência da escola manter-se como está.

Espera-se que este estudo possa abrir espaço a uma reflexão sobre o tipo de liderança que exerce o Diretor de Turma, bem como o papel importante que este tem na

gestão da indisciplina, de modo a que os profissionais de educação se sintam mais esclarecidos sobre o mesmo.

Para futuros estudos será conveniente incluir também os alunos e encarregados de educação. Seria pertinente aumentar as dimensões do estudo a nível regional, nomeadamente verificar se existem algumas diferenças entre as escolas rurais e as escolas urbanas. Também interessante seria estudar outros ciclos de ensino, nomeadamente o primeiro ciclo e o ensino secundário.

Finalmente, e de forma a minimizar ou, até eliminar os efeitos negativos dos fatores escolares, as investigações futuras deveriam apontar para a implementação de programas de prevenção que tenham em conta as diferentes formas de violência entre iguais, que incluam perspetivas sobre o desempenho e que não sejam dirigidos apenas aos alunos, mas, também, aos adultos.

De entre as principais contribuições deste estudo são de destacar: no que concerne ao papel do Diretor de Turma, constatou-se que grande parte da amostra considerou importante a motivação para o desempenho do cargo de diretor de turma, sendo que este cargo deveria ser designado por opção do professor. Vimos que as principais dificuldades com que o Diretor de Turma se depara no seu trabalho são o excesso de burocracia, o número reduzido de horas destinadas ao exercício do cargo e as questões relacionadas com a indisciplina. Assim sendo, como estratégias privilegiam-se: mais horas para o exercício do cargo; a formação contínua e a maior interação com toda a comunidade educativa. A motivação aparece como um fator impulsionador para o cargo de DT. Assim sendo e face ao exposto, este estudo veio a comprovar que, de facto, a motivação é fundamental para um diretor de turma e que a liderança merece também um papel de destaque.

Tenho uma esperança que não morre. O desejo universal de um mundo melhor.

(Strecht, 2001)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, Luís M. (2010). *Disciplina na sala de aulas*. 2ª Edição, Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Alves, J. M. (1995). *Organização, Gestão e Projeto Educativo das Escolas*. 3ª edição. Edições Asa.
- Alves, V. S.A. (2009). *Estilo de Liderança da líder do Conselho Executivo numa Escola Básica do 2º e 3º ciclos pública da Região Autónoma da Madeira*. Funchal: Universidade da Madeira. Dissertação de Mestrado. Acesso em <http://www.citma.pt/Uploads/Armando%20Alves.pdf> , em 23/11/2013.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir*. Porto: Edições Asa.
- Archer, E. R. (1997). *O Mito da Motivação*. In: Bergamini, C. Coda; R. (Org.) *Psicodinâmicas da Vida Organizacional – Motivação e Liderança*. 2ª ed.. São Paulo. Atlas.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire: Manual and Sample Set*. Third Edition. Mind Garden.
- Barros Nazaré, 2010. *Violência nas escolas, Bullying*, Reflexões sobre Indisciplina, Violência e Bullying escolar. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bass, B. 1985. *Leadership and performance beyond expectations*. New York, The Free Press.
- Bass, B. M. (1997). *Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries?*. *American Psychologist*, 52, 130-139.

- Bass, M. B. (2008). *The Bass handbook of leadership theory, research & managerial applications* (4ª ed.) New York: Free Press.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa, Gradiva.
- Bento, A. (2008). “Estilos de Liderança dos Líderes Escolares da Região Autónoma da Madeira”. In Costa, J., Neto – Mendes, A. & Ventura, A. (org.). *Atas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 145-157 (Publicação em CD-ROM – ISBN 978-972-789-281-5).
- Bergamini, C. W. (1997). *Motivação nas Organizações*. 4ª ed. São Paulo. Atlas.
- Bilhim, J. A. F. 1996. *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bilhim, J. A. F. 2006. *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. Quinta Edição Revista e atualizada. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Burns, J. M. 1978. *Leadership*. Nueva York: Harper & Row.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora.
- Caeiro, J. & Delgado, P., (2005). *Indisciplina em Contexto Escolar*.
- Carmo, Hermano (2005), “*Indisciplina: como implicar a comunidade?*”, Encontro sobre o *Papel da Comunidade Educativa face à Indisciplina*, Golegã, ISCSP/UTL, Universidade Aberta, diapositivos em *PowerPoint*.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). *Projeto Educativo*. Porto, Edições Afrontamento.

- Carvalho, J. (2009). *Metodologia do trabalho científico: “saber-fazer” da investigação para dissertações e teses*. 2ª edição. Lisboa, Escolar Editora.
- Castanheira, P. & Costa, J. A. (2007). “Lideranças Transformacional, Transaccional e *Laissez-Faire*: Um Estudo Exploratório Sobre Os Gestores Escolares Com Base no MLQ”. In J. Sousa e C. Fino (org.). *A Escola sob Suspeita*. Porto: Edições ASA. pp. 141-154.
- Chesnais, C., (1981). *Histoire de la Violence*. Paris. Laffont.
- Chiavenato, I. (2000). Introdução à teoria geral da administração. 6ª ed. Rio de Janeiro: Campus.
- Chiavenato, I. (2004). Administração nos novos tempos. 2.ª ed.. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Clemente, F. M. & Mendes, R. M. (2013). Perfil de Liderança do Diretor de Turma e Problemáticas Associadas. Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Costa, J. A. (2003). *Projeto Educativo das Escolas: um contributo para a sua (des) construção*. Ed. Soc., Campinas, Vol. 24, 85, 1319-1340. Artigo Científico.
- Coutinho, M. (1998). *O papel do diretor de turma na escola atual*. Porto, Porto Editora.
- Cunha, M. P., Rego., A., Lopes M. P. & Ceitil M. (2007). *Organizações positivas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Daniels, H. e tal (1999). *Emotional and behavioural difficulties in mains tream schools*. School of Education, University of Birmingham, DfEE, RR90.

Debarbieux X, E. (2007). *Violência na escola: um desafio mundial?* (T. Katzenstein, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Lisboa, Instituto António Houaiss de Lexicografia – Temas e Debates, 2003, pp.2432-2433

Estrela, M. T. (1994). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora. “O papel do líder (diretor de turma) na gestão da indisciplina no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.”

Estrela, T. (2002). *Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, A. B. H. (1993). *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. 3ª ed. São Paulo, Nova Fronteira.

Ferreira, A., *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, 3ªed., Curitiba: Positivo, 2004.

Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: Da Conceção à Realização*. Loures: Lusociência, Edições Técnicas e Científicas Lda.

Freire, P., *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6ª Ed.. São Paulo: Paz e Terra.

Ghilardi, F. & Spallarossa, C. (1983). *Guia para a organização da escola*. Porto: Edições ASA.

Hersey, P. & Blanchard, K. 1982. *Psicologia para Administradores*. São Paulo: E.P.U,
in Bilhim, J. A. F. 1996. *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

- House, R. J. (1971). *A Path-Goal Theory of Leader Effectiveness*. Administrative Science Quartely. (Setembro) 321-38. In Bilhim, J. A. F. 1996. *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. (Hélder Granja, Trad.). Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Leithwood, K., et al. 1996. *Transformational school leadership*. In: K. Leithwood, et al. (eds.), *International Handbok of educational leadership and administration*. Dordrecht, Kluwer, p. 785-840.
- Lopes, J. (1998). Indisciplina, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem no ensino básico. *Revista – Portuguesa da Educação*, nº 11.
- Lopes, J. & Rutherford, R. (2001) *Problemas de comportamento na sala de aula: identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- Machado, J. P. (1995). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 7ª ed. Livros Horizonte.
- Marques, R. (1997). *A direção de turma – integração escolar e ligação ao meio*. Porto: Porto Editora.
- Maximiano, A. C. A. (2000). *Teoria geral da administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada*. 2ª ed. São Paulo: Atlas.
- Oliveira, A. e Galego, C. (2005). *A mediação sociocultural*. Alto comissariado para a imigração e minorias étnicas (ACIME). Lisboa, Maio 2005.
- Ozcelik, H., Langton, N., Aldrich, H. (2008). *Doing well and doing good: the relationship between leadership practices that facilitate a positive emotional*

climate and organizational performance *Journal of Managerial Psychology*, 23 (2) 186-203.

Palma, P. & Lopes, M. (2012). *Paixão e Talento no Trabalho. Trabalhar e viver com Paixão*. Lisboa: Edições Sílabo.

Palma, P. J. & Lopes, M. P. (2011). *Liderar no futuro: novas abordagens para uma liderança de sucesso*. Artigo publicado na revista RH Magazine, 73 (Mar./Abr.): 34-40.

Palma, P. J. Liderança (no prelo) (2013). In Neves, A. L. & Costa, R. F., *Gestão dos Recursos Humanos de A a Z*. Lisboa: Editora RH.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edição Gradiva.

Rebelo, R. A. A. (2002). Indisciplina escolar: causas e sujeitos. *Petrópolis: Vozes*.

Rego A. & Cunha M. P. (2003). *A essência da liderança: mudança, resultados, integridade*. Lisboa: Editora RH.

Rego, Isabel Estrela. Perspetivas de professores sobre a indisciplina na sala de aula: um estudo exploratório / Isabel Estrela Rego, Suzana Nunes Caldeira. In: *Revista portuguesa de educação*. - Braga.- Vol.11, N.º2 (1998).-p. 83-107

Sanborn, M. (2007). *Você não precisa de um título para ser um líder*. Porto: Fronteira do Caos Editores Lda.

Santos, S. (1998). *A formação e a ação de mediadores sociais*, síntese de mesa redonda, organizada pelo Ministério da Educação em 27 de Março de 1998.

Seifert, H. (2001). The conductor-less orchestra. *Leader to leader*, 21 (summer), 38-44.

- Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças Em Escolas Portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos. Desenvolvimento Profissional de Professores*. Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa, Livros Horizonte.
- Sousa, A. B., (2009). *Investigação em Educação. Lisboa*, Livros Horizonte.
- Sousa, J. (2002). *Mediação*. Lisboa, Quimera.
- Strecht, P. (2001). *Preciso de ti: Perturbações Psicossociais em Crianças e Adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Stogdill, R. N. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Teixeira, M., (1995). *O Professor e a Escola. Perspectivas organizacionais*. Lisboa, McGraw-Hill.
- Teles, C. G. A. (2009). *Percursos de Liderança nas Escolas: Entre Desafios e Limitações ... Estudo nas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico da RAM*. Funchal: Universidade da Madeira. Dissertação de Mestrado. Acesso em www.citma.pt/Uploads/Cidalina%20Teles.pdf, em 22 de Dezembro de 2013.
- Tiba, Içami (2005), *Disciplina, Limite na Medida Certa*, Cascais, Editora Pergaminho.
- Veiga, F. (1992). Disrupção Escolar dos Jovens de Idade e de Auto conceito. *Revista da Educação* nº 2. Lisboa. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3.^a ed.). Coimbra: Almedina.

Vygotsky, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Vroom, V. H. & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and Decision-Making*. Pittsburgh University Press, in Bilhim, J. A. F. 1996. *Teoria Organizacional – Estruturas e Pessoas*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* / Robert K. Yin; Trad. Daniel Grassi – 2ªed – Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Anexo I

Comportamentos identificados pelos docentes como desviantes, Aires L. M. (2010, pg. 14-15):

I Categoria: Competências de Trabalho	Deficiente apresentação do trabalho efetuado; deficiente cuidado com cadernos, livros e outros materiais; má prestação na realização de trabalho de casa; dificuldades na auto-preparação para as tarefas de aprendizagem, em seguir instruções verbais ou em requerer ajuda quando apropriado; resistência a aceitar orientação, conselhos ou regras.
II Categoria: Comportamento Verbal	O aluno é indisciplinado quando se recusa a seguir instruções; fala para o professor ou colegas ao mesmo tempo que o professor; força um diálogo com o docente para se subtrair ao trabalho proposto; imita outros; faz sons impróprios ou prefere palavras grosseiras e ofensivas; ameaça professores e/ou colegas.
III Categoria: Comportamento não verbal	O aluno é desobediente, abandona por sua iniciativa ou vagueia na sala de aulas, apresenta-se desatento ou desinteressado do trabalho escolar, faz gestos ofensivos ou que distraem colegas, entretém-se com tarefas (leitura, escrita ou desenho) de nula pertinência para a aula, danifica propriedade alheia, agride fisicamente professor e/ou colegas.
IV Categoria: Organização pessoal	Considera-se indisciplinado o aluno que é pouco pontual, nitidamente ocioso, que não se faz acompanhar do material necessário às atividades educativas e que não arruma devidamente vestuário e objetos pessoais.

Anexo II

Causas das situações de indisciplina por Bentham (2005, citado por Aires 2010, pg. 24-26):

Causas Psicodinâmicas	Subjacente ao comportamento desviante, encontram-se conflitos não resolvidos na infância, perspectiva baseada no trabalho de Freud. Nesta linha, os problemas de comportamento dever-se-ão em parte a experiências vivenciais que perturbam ou rompem o desenvolvimento normal da criança, por isso exigindo uma terapia específica (clínica) na sua resolução.
Causas Biopsicossociais	Muitos textos sobre disciplina escolar refletem a ideia de serem os comportamentos manifestados pelos alunos um resultado do que vivem junto de outras pessoas. A indisciplina será, também, um <i>outcome</i> De como os alunos entendem e respeitam determinados papéis na escola: do professor que organize e exerça autoridade, dos alunos que se mostrem obedientes a essa autoridade e às normas do normal funcionamento escolar. Como causa de conduta disruptiva, são também as dificuldades de algumas crianças e jovens com a interação social, devido a uma inadequada leitura e resposta comportamentais numa vasta gama de situações de relacionamento com colegas e adultos.
Causas Familiares	Um grande número de estudos tem destacado que muitos dos alunos com problemas de comportamento na escola caracterizam-se por um ambiente familiar desequilibrado e

	<p>stressante, tecido sobretudo por: punições severas pelos pais; falha de interação e ligação emocional com os pais; desentendimento entre os pais; falta de supervisão das actividades dos filhos e autoridade inconsciente, vacilante.</p>
Causas Behavioristas	<p>Se o comportamento desviante surge por um processo de aprendizagem baseado na observação e vivência pelo aluno de uma postura ou conduta reforçada por colegas e professores, estamos perante uma visão behaviorista da origem da indisciplina.</p> <p>O reforço de um comportamento negativo pode decorrer de uma aprovação (in)direta e aumento de <i>status</i>, como em: o aluno faz uma careta cómica; os colegas riem, e o aluno repete o comportamento; o professor responde com uma punição; o aluno, alvo de mais atenção, sente-se a “estrela” da turma.</p> <p>O condicionamento operante de uma aluno numa certa conduta hostil pode também ocorrer por passividade da vítima e/ou evidência que esta sofre com a ação.</p>

Anexo III

Quatro estilos de liderança para quatro níveis de maturidade. Adaptado de: Hersey e Blanchard (1988); Hersey (1989).

Níveis de maturidade dos colaboradores	M4 É capaz de assumir responsabilidades e, simultaneamente, tem vontade ou confiança. <i>É empenhado e competente.</i>	M3 É capaz mas não tem vontade de assumir responsabilidades ou é Inseguro. <i>Não é empenhado mas é competente.</i>	M2 É incapaz de assumir responsabilidades, mas tem vontade ou confiança. <i>É empenhado Mas incompetente. nem competente.</i>	M1 Não é capaz e não quer assumir responsabilidades ou é inseguro. <i>Não é empenhado</i>
Estilos de liderança Apropriados	Estilo E4 Delegar Observar Monitorar (Delega as responsabilidades na tomada de decisões e na sua implementação; “dá a bola e deixa jogar.”)	Estilo E3 Participar Encorajar Colaborar Comprometer (Partilha ideias, discute, apoia, facilita, leva à participação na tomada de decisões.)	Estilo E2 Vender Explicar Clarificar Persuadir (Explica decisões e proporciona oportunidade para clarificar; dialoga; explica o “porquê”.)	Estilo E1 Dar ordens Guiar Dirigir Estabelecer (Proporciona instruções específicas e supervisão rígida; diz o que fazer, quando e como.)
Comportamento do líder	Baixo comportamento de tarefa e baixo comportamento de relacionamento.	Baixo comportamento de tarefa e elevado comportamento de relacionamento.	Elevado comportamento de tarefa e elevado comportamento de relacionamento	Elevado comportamento de tarefa e baixo comportamento de relacionamento.

Anexo IV

Exmo. Senhor Diretor
da Escola Básica 2º/3º Ciclos
Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade

Assunto: Pedido de autorização para realização de investigação científica.

Sílvia Patrícia Ferreira Fernandes Barros, portadora do C.C. nº 10589519, residente no Sítio da Terça – Caminho do Tapon 9350-142 Ribeira Brava, professora pertencente ao quadro de nomeação definitiva da Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares, encontra-se de momento a realizar o Mestrado em Administração Pública, no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, sob orientação da Professora Doutora Patrícia Jardim da Palma. Assim, no âmbito da sua dissertação de mestrado intitulada **“O papel do líder (diretor de turma) na gestão da indisciplina no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico: estudo de caso”**, pretende realizar inquéritos, na forma de Questionários aos docentes do Segundo e Terceiro Ciclo da escola Básica 2º/3º Ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade.

Os Questionários visam obter informações gerais sobre o Líder, como Diretor de Turma, na gestão da indisciplina no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e não incluem questões que de alguma forma possam identificar os inquiridos ou interferir na sua privacidade.

Face ao exposto, solicito a V. Exa. Se digne autorizar a realização dos referidos inquéritos, elementos sem os quais a realização da investigação não será possível.

Pede deferimento,

Ribeira Brava, 23 de Maio de 2013

(Sílvia Barros)

Anexo V

Exmo. Senhor Diretor

da Escola Básica 2º/3º Ciclos

Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade

Assunto: Pedido de autorização para realização de investigação científica.

Sílvia Patrícia Ferreira Fernandes Barros, portadora do C.C. nº 10589519, residente no Sítio da Terça – Caminho do Tapon 9350-142 Ribeira Brava, professora pertencente ao quadro de nomeação definitiva da Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares, encontra-se de momento a realizar o Mestrado em Administração Pública, no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, sob orientação da Professora Doutora Patrícia Jardim da Palma. Assim, no âmbito da sua dissertação de mestrado intitulada “O papel do líder (diretor de turma) na gestão da indisciplina no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico: estudo de caso”, pretende realizar inquéritos, na forma de Questionários aos docentes do Segundo e Terceiro Ciclo da escola Básica 2º/3º Ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade.

Os Questionários, visam obter informações gerais sobre o Líder, como Diretor de Turma, na gestão da indisciplina no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e não incluem questões que de alguma forma possam identificar os inquiridos ou interferir na sua privacidade.

Face ao exposto, solicito a V. Exa. se digne autorizar a realização dos referidos inquéritos, elementos sem os quais a realização da investigação não será possível.

Pede deferimento

Despacho do Conselho Executivo

Ribeira Brava, 23 de Maio de 2013

Autoriza



Sílvia Barros

(Sílvia Patrícia Ferreira Fernandes Barros)

Anexo VI

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Caro colega:

Este questionário faz parte de um trabalho de investigação que está a ser realizado no âmbito do Mestrado em administração Pública (MPA) – Especialidade Administração da Educação.

Os dados recolhidos serão confidenciais e o seu uso será estritamente estatístico.

Obrigada pela colaboração!

Perfil dos inquiridos:

(Assinale com X uma opção da lista abaixo que corresponda à sua situação.)

1. Género.

Masculino ☐ Feminino ☐

2. Idade

Até 30 anos	31 a 40	41 a 50	51 a 60	Mais de 60

3. Qual a sua categoria profissional?

Contratado	Professor do Quadro de Zona Pedagógica	Professor do Quadro de Escola

4. Qual o seu tempo de serviço?

Até 10 anos	11 a 20 anos	21 a 30 anos	Mais de 31 anos

5. Qual o nível de ensino que leciona?

2º Ciclo do Ensino Básico	3º Ciclo do Ensino Básico

QUESTIONÁRIO MULTIFACTORIAL DE LIDERANÇA

Por Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio (adaptado)

Este questionário tem como objetivo determinar o papel do Diretor de Turma, enquanto líder.

Nesta e nas páginas seguintes, encontram-se **quarenta e cinco itens descritivos**. Indique **quão frequentemente** cada uma das afirmações se adequa à pessoa que está a descrever.

Utilize a seguinte escala:

1 – Nunca 2 – Raramente 3 – Algumas vezes 4 – Muitas vezes 5 - Frequentemente

Para cada afirmação, indique, por favor, com um **círculo** o número que melhor descreve a sua opinião/situação.

A pessoa que estou a avaliar:

1.	Fornece ajuda aos outros em troca dos seus esforços.	1	2	3	4	5
2.	Examina situações críticas questionando se são adequadas.	1	2	3	4	5
3.	Não interfere em problemas até ao momento em que eles se tornam	1	2	3	4	5
4.	Foca a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios dos	1	2	3	4	5
5.	Evita envolver-me quando assuntos importantes surgem.	1	2	3	4	5
6.	Conversa sobre as suas crenças e valores mais importantes.	1	2	3	4	5
7.	Está ausente quando necessitam dela.	1	2	3	4	5
8.	Procura alternativas diferentes ao solucionar problemas.	1	2	3	4	5
9.	Fala de forma otimista sobre o futuro.	1	2	3	4	5
10.	Gere orgulho por estarem do seu lado.	1	2	3	4	5
11.	Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de	1	2	3	4	5
12.	Espera as coisas darem erradas para começar a agir.	1	2	3	4	5
13.	Fala com entusiasmo sobre o que precisa ser realizado.	1	2	3	4	5
14.	Mostra a importância de se ter um forte senso de obrigação.	1	2	3	4	5
15.	Investe o seu tempo, a ensinar e treinar.	1	2	3	4	5
16.	Deixa claro o que cada um pode esperar receber, quando as metas de	1	2	3	4	5
17.	Demonstra acreditar que “não se mexe no que está a dar certo”.	1	2	3	4	5
18.	Vai além do interesse pessoal pelo bem do grupo.	1	2	3	4	5
19.	Trata os outros como pessoas, ao invés de tratá-los apenas como um	1	2	3	4	5
20.	Demonstra que os problemas devem tornar-se crónicos antes de agir.	1	2	3	4	5
21.	Atua de forma tal, que consegue o respeito dos outros por si.	1	2	3	4	5
22.	Concentra a sua total atenção em lidar com erros, reclamações e falhas.	1	2	3	4	5
23.	Considera as consequências éticas e morais das decisões.	1	2	3	4	5
24.	Mantém-se a par de todos os erros.	1	2	3	4	5
25.	Demonstra um senso de poder e confiança.	1	2	3	4	5
26.	Articula uma visão positiva e motivadora a respeito do futuro.	1	2	3	4	5
27.	Dirige a sua atenção às falhas a fim de atingir os padrões esperados.	1	2	3	4	5
28.	Evita tomar decisões.	1	2	3	4	5
29.	Considera cada pessoa como tendo necessidades, habilidades e aspirações	1	2	3	4	5
30.	Faz com que os outros olhem para os problemas de diferentes ângulos.	1	2	3	4	5
31.	Ajuda os outros no desenvolvimento de seus pontos fortes.	1	2	3	4	5
32.	Sugere novas alternativas, maneiras de realizar e completar as	1	2	3	4	5

33.	Demora a responder a questões urgentes.	1	2	3	4	5
34.	Enfatiza a importância de se ter um senso único de missão.	1	2	3	4	5
35.	Expressa satisfação quando os outros correspondem às expectativas.	1	2	3	4	5
36.	Expressa confiança nas metas que serão alcançadas.	1	2	3	4	5
37.	É eficaz em atender às necessidades dos outros em relação ao trabalho.	1	2	3	4	5
38.	Utiliza métodos de liderança que são satisfatórios.	1	2	3	4	5
39.	Faz com que os outros façam mais do que o esperado.	1	2	3	4	5
40.	É eficaz ao representar o seu grupo perante níveis hierárquicos	1	2	3	4	5
41.	Trabalha com os outros de maneira satisfatória.	1	2	3	4	5
42.	Eleva o desejo dos outros em obter sucesso.	1	2	3	4	5
43.	É eficaz em ir ao encontro dos requisitos organizacionais.	1	2	3	4	5
44.	Aumenta a vontade dos outros em trabalhar com maior dedicação.	1	2	3	4	5
45.	Lidera um grupo que é eficaz.	1	2	3	4	5

Copyright 1995 2000 by Bernard Bass and Bruce J. Avolio.

QUESTIONÁRIO DA INDISCIPLINA PARA PROFESSORES

**Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores (EDEI), por Feliciano H. Veiga,
1991 (adaptado)**

Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXIX, nº1, 1995, 99-118

Pedimos-lhe o favor de responder ao questionário que se segue, relativo aos comportamentos dos seus alunos na escola. Tenha em conta o seguinte critério:

- Completamente em desacordo.....1
- Bastante em desacordo.....2
- Mais em desacordo que de acordo.....3
- Mais de acordo que em desacordo.....4

Bastante de acordo.....5

Completamente de acordo.....6

À frente de cada um dos itens, coloque um X, por baixo do número que traduz a sua opinião relativamente aos alunos a avaliar.

	1	2	3	4	5	6
1. Destroem ou estragam intencionalmente o material da escola.						
2. Agridem fisicamente os colegas.						
3. São obedientes aos professores.*						
4. Falam sem autorização, perturbando as aulas.						
5. Agridem fisicamente os professores.						
6. Dizem palavrões nas aulas.						
7. Vêm bêbados ou drogados para a escola.						
8. Saem do lugar, fazem barulho e outros distúrbios, perturbando a						
9. Esquecem-se de trazer o material para as aulas.						
10. Roubam coisas na escola.						
11. Agridem verbalmente os professores.						
12. São pontuais a chegar às aulas.*						
13. Faltam às aulas por desinteresse.						
14. Estão distraídos nas aulas.						
15. Agridem verbalmente os colegas.						
16. Ameaçam as pessoas na escola.						

* Indica itens inversos (a pontuação deve ser invertida)

17. Qual a sua postura perante as situações de indisciplina?

Gritar ou chamar à atenção	
Dialogar	
Encaminha o aluno para a direção	
Ignora a situação	
Outra. Qual?.....	

18. No seu entender, qual a principal causa de indisciplina escolar?

Desestruturação familiar	
Pais cúmplices com os erros dos filhos	
Aulas monótonas	
A escola não deixa claro seus limites	
Falta de atitudes mais firmes por parte da direção e Equipa Pedagógica	
Falta de domínio de sala	
Metodologia de ensino inadequada	
Reprovação	
Outra. Qual?	

QUESTIONÁRIO - DIRETOR DE TURMA - PARA PROFESSORES

1. No seu entender qual a importância do Diretor de Turma (D.T)?

Nada importante	Pouco importante	Importante	Extremamente importante

2. Acha que é relevante o D.T estar motivado para o cargo?

Nada relevante	Pouco relevante	Relevante	Muito relevante

3. Qual o principal fator que aumenta a motivação do D.T para o cargo?

Gosto pelas funções inerentes ao cargo	
Redução de duas horas letivas	
Mediação de relacionamentos	
Perfil adequado	
Outro.Qual?	

4. Como considera que devia decorrer a designação para o cargo de D.T?

Por opção do professor	Por imposição	Por necessidade de preenchimento de horário	Por antiguidade do professor

5. Quais considera serem as principais dificuldades com que o D.T se depara no seu trabalho?

Indisciplina	Excesso de burocracia	Falta de apoio do Coordenador de Diretores de Turma	Falta de apoio da direção	Poucas horas para exercício do cargo

Outra. Qual?

6. Que estratégias julga que poderiam ajudar a melhorar o papel do D.T?

Maior interação com toda a comunidade educativa	
Atribuição de mais horas para o exercício do cargo	
Reuniões mais frequentes com o conselho de turma	
Formação continua	
Outra. Qual?.....	

7. No perfil do diretor de turma, quais os requisitos básicos que considera mais importantes?

Motivado para o cargo	
Boa capacidade de se relacionar com todos	
Organizado	
Capaz de resolver problemas	
Bom comunicador	
Competente	
Tolerante	

Bom senso	
Domínio da informática	
Capaz de prevenir situações problemáticas	
Outro. Qual?	

8.Qual a perceção que tem da função do D.T? (Quais as suas atribuições)

9. Qual o papel do D.T na gestão da indisciplina?

10. Que ferramentas/procedimentos o D.T. pode utilizar para gerir a indisciplina (junto dos alunos e dos colegas)?

Grata pela sua atenção e disponibilidade

Anexo VII

Nome da escola: **Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade**

COMPORTAMENTOS DESVIANTES NA ESCOLA

		Volume de participações por ano								
	Tipo de Participação	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	CEF'S	11º Ano	12º Ano	Totais:
NA SALA DE AULA *	"Desvios" às regras de Comunicação Verbal	5	4	2	3	2	9			25
	"Desvios" às regras de Comunicação Não Verbal						1			1
	"Desvios" às regras de "mobilidade" (movimentos "perturbadores")	34	5	21	12	2	16			90
	"Desvios" ao cumprimento das tarefas			9	1		14			24
	Conflitos na relação inter-pares (com os colegas)	2	1	2			3			8
	Conflitos na relação professor-aluno	5	1	9	4		1			20
	Conflitos na relação aluno-funcionário		1							1
	Outras			3						3
NOS ESPAÇOS EXTERIORES *	Conflitos na relação inter-pares (com os colegas)	8	3	4	2	4	6			27
	Conflitos na relação professor-aluno	2								2
	Conflitos na relação aluno-funcionário	1	4	13	3	1	1			23
	Consumo de substâncias proibidas	1	1		2					4
	Danificação dos espaços e dos materiais					1	1			2
	Outras	1	4	8	6		3			22
Totais:		59	24	71	33	10	55	0	0	252

* Andrade, M.F., Adaptado de AMADO, J., FREIRE, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola - Compreender para Prevenir*. Porto: Edições Asa

	Volume de medidas aplicadas por ano								
Tipificação das Medidas (Dec. Leg. Reg. nº 26/2006/M)	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	CEF'S	11º Ano	12º Ano	Totais:
Artigo 25º a)	43	13	61	19	10	52			198
Artigo 25º b)		3		12					15
Artigo 25º c)	51	13	61	15	7	42			189
Artigo 25º d)			3						3
Artigo 25º e)									0
Artigo 25º f)	1	1							2
Artigo 25º g)	1	4	1	2		2			10
Artigo 25º h)	1								1
Artigo 25º i)									0
Totais:	97	34	126	48	17	96	0	0	418

Anexo VIII

Nome da escola: **Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Cónego João Jacinto**

COMPORTAMENTOS DESVIANTES NA ESCOLA 2012/2013

		Volume de participações por ano						
	Tipo de Participação	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	CEF'S	Totais:
NA SALA DE AULA *	Art.9 - 4 a)	11	26	29	17	13	8	104
	Art.9 - 4 b)	8	4	27	23	13	5	80
	Art.9 - 4 c)	2	3	15	20		2	42
	Art.9 - 4 d)	6	6	18	14	6	4	54
	Art.9 - 4 e)		1		5		1	7
	Art.9 - 4 f)		1	8	5	3		17
	Outras							
Fora da SALA DE AULA *	Art.9 - 5 a)	1	3	1	7	3	4	19
	Art.9 - 5 b)		11		3			14
	Art.9 - 5 c)	1						1
	Art.9 - 5 d)	2	9	10	3	3		27
	Art.9 - 5 e)			2		2		4
	Art.9 - 5 h)		1		2			3
	Outras							
Totais:		31	65	110	99	43	24	372

* Andrade, M.F., Adaptado de AMADO, J., FREIRE, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola - Compreender para Prevenir*

		Volume de medidas aplicadas por ano						
	Tipificação das Medidas (Dec. Leg. Reg. nº 26/2006/M)	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	CEF'S	Totais:
	Artigo 25º a)	15	38	54	42	18	12	179
	Artigo 25º b)	12	34	33	11	14	8	112
	Artigo 25º c)	8	37	60	41	16	12	174
	Artigo 25º d)			4			1	5
	Artigo 25º e)							0
	Artigo 25º f)		4	2	2	1	1	10
	Artigo 25º g)	2	2	2		1	1	8
	Artigo 25º h)	2	3	1				6
	Artigo 25º i)							0
Totais:		39	118	156	96	50	35	494